Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170449
Centre d'intérêt: 54

Commission scolaire des Mille-Iles (Laval, Québec).

Politique institutionnelle en mesure et évaluation : la mesure et l'évaluation reliées à nos activités d'apprentissage / La Commission scolaire des Mille-Iles ; responsable de la conception, Yvon Husereau.
-- Laval : La Commission, [1978?].
79 p. ; 28 cm.

Code: Adm. 78-08-109. Bibliographie: p. [73]-79.

Cote Dewey: 371.26'09714/C734p Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Mesure *Evaluation *Programme d'évaluation *Commission scolaire

Identificateur(s) de sujet: *Politique d'évaluation

Document réalisé dans le cadre du processus de renouveau pédagogique dans lequel s'est engagée la Commission scolaire des Mille-Iles. Il faut le situer dans le contexte d'une problématique exigeant simultanément une revalorisation de l'évaluation (rôle probatoire) et le développement de sa fonction pédagogique (rôle diagnostique).

Quatre volets. Les notions et concepts fondamentaux sont d'abord définis. Suit une présentation des principes directeurs et de leur articulation au Plan-cadre des politiques pédagogiques, à sa finalité, à ses buts et à ses objectifs généraux. Les objectifs qui spécifient les conditions d'application de ces principes directeurs dans le cadre général de la philosophie du Plan-cadre sont précisés dans un troisième temps. Enfin, on élabore un modèle d'opérationalisation fondé sur la déconcentration des pouvoirs et la répartition des responsabilités à chacune des instances (MEQ, commission scolaire, école, classe, élève) impliquées dans le processus éducatif.

Cette problématique, ces concepts, ces principes, ces objectifs, ce modèle opérationnel constituent précisément le domaine et la substance mêmes de la Politique institutionnelle en mesure et en évaluation. Le sens de cette politique demeure d'assurer les services éducatifs les plus adaptés possibles aux besoins de celui qui, enfant, adolescent ou adulte, vient apprendre. Donc, de promouvoir une évaluation qui soit au service des apprentissages des élèves.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170449

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE EN MESURE ET ÉVALUATION

LA MESURE ET L'ÉVALUATION RELIÉES À NOS ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

commission scolaire des mille-îles

Adm. 78-08-109

E D U Q 8170449

la commission scolaire des mille-iles

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE

EN

MESURE ET EVALUATION

LA MESURE ET L'EVALUATION RELIEES
A NOS ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

RESPONSABLE DE LA CONCEPTION:

Yvon Husereau

Adm. 78-08-109

ADOPTION DE LA POLITIQUE INSTITUTIONNELLE EN
MESURE ET ÉVALUATION
PAR LE CONSEIL DES COMMISSAIRES, LE 9 AOÛT '78
RÉSOLUTION CC 78-79, NUMÉRO 05

CONSIDÉRANT la sensibilisation intensive du milieu à la problématique de la mesure et évaluation;

CONSIDÉRANT la consultation et/ou la participation des diverses instances de la C.S.M.I. à l'élaboration d'une politique en mesure et évaluation;

CONSIDÉRANT la consultation de spécialistes en mesure et évaluation par le C.P.P.;

CONSIDÉRANT la participation active (analyse critique) du comité ad hoc au C.P.P., à la rédaction du document Politique institutionnelle en mesure et évaluation;

CONSIDÉRANT la recommandation unanime du C.P.P.;

Monsieur RICHARD GINGRAS, commissaire, propose:

1. QUE la Politique institutionnelle en mesure et évaluation à la C.S.M.I. soit celle rédigée dans le document Adm. 78-08-109;

2. QUE l'implantation effective de ladite politique soit assurée selon les modalités d'opérationnalisation prévues dans ledit document aux chapitres:
   - Principes
   - Objectifs
   - Opérationnalisation;

3. QU'une évaluation périodique de la Politique institutionnelle en mesure et évaluation soit fournie par des rapports d'étape annuels au C.P.P. et par un retour devant le C.P.P. après trois (3) ans pour une évaluation globale;

4. QUE la C.S.M.I. accorde, dès l'année scolaire 1978-79, une importance particulière et prioritaire à l'implantation graduelle de cette politique par une animation et une information soutenues dans les écoles et par une coordination conséquente du développement pédagogique.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE LIMINAIRE 2

PRÉSENTATION 4

INFRASTRUCTURE CONCEPTUELLE: NOTIONS ET CONCEPTS FONDAMENTAUX . . . 11

- Apprentissage 11
- Environnement éducatif 17
- Rendement scolaire 18
- Développement général 19
- Individualisation et progrès continu 19
- Mesure et évaluation 23
- Système d'évaluation continue 42

PRINCIPES DIRECTEURS 43

- Introduction 43
- Évaluation et Plan-cadre des politiques pédagogiques 44
- Évaluation et autodétermination 45
- Évaluation et formation intégrale 47
- Évaluation, progrès continu et individualisation 47
- Évaluation et droits des parents 50
- Évaluation et évolution 50
- Tableau synthèse des principes 52
- Principes généraux et principes directeurs 53

OBJECTIFS 54

- Principe de la responsabilité par instance 54
- Principe d'articulation de la mesure et de l'évaluation avec la taxonomie des objectifs pédagogiques 55
- Principe du primat relatif de la mesure critériée et de l'évaluation formative dans nos pratiques éducatives 56
- Principe du primat relatif de l'évaluation sommative cumulative de type critérié dans la promotion et le classement des élèves 57
- Principe du droit des parents à l'information et à la consultation 58

Principe de l'implantation graduelle à partir de la mise en place des outils nécessaires 58
Synthèse principes et objectifs 58
Tableau synthese principes et objectifs 59

OPÉRATIONNALISATION 60
Modèle d'opérationnalisation 60
Une technique particulière: l'échantillonnage 68
Protocole de transfert d'une clientèle étudiante d'une école à une autre 69

CONCLUSION 70
Tableau synthèse: politique institutionnelle en mesure et évaluation du curriculum et du fonctionnement institutionnel . . 71
Tableau synthèse: politique institutionnelle en évaluation des apprentissages 72

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE DES OUVRAGES UTILISÉS OU CONSULTÉS 73
Auteurs 73
Organismes 76
Ministère de l'Éducation 77

On retiendra surtout qu'évaluation formative et tests centrés sur les objectifs procèdent d'une même option éducative: considérer l'individu en développement et non en compétition avec les autres.

Gilbert de Landsheere.

PAGE LIMINAIRE

Toute société organisée repose à la fois:

a) sur la participation de chacun de ses membres à une culture commune;

b) et sur un partage des tâches et des fonctions fondé sur une certaine spécialisation des compétences et des services.

Or, la société québécoise a reconnu le droit de tous à l'éducation. Elle a pris celle-ci à sa charge: chaque année, elle y investit une part importante de son budget.

À l'instar des autres sociétés modernes, elle a confié de façon privilégiée à l'École le soin d'initier collectivement les jeunes à la culture et de les préparer à assumer des tâches diverses. Par définition donc, l'école reçoit de l'État, la responsabilité de réaliser efficacement la formation des jeunes en termes de compétence au service de la société, aussi bien que d'épanouissement personnel.

Ainsi, l'une des fonctions de l'évaluation à l'école est d'améliorer et de rationaliser les décisions concernant la reconnaissance sociale des acquis, c'est-à-dire la reconnaissance officielle que tel apprentissage a été fait ou que telle habileté a été développée, et qu'ils correspondent à des standards reconnus par la société (employeurs, syndicats, associations professionnelles, comités paritaires, etc.). C'est ce qu'on appelle le rôle probatoire de l'évaluation scolaire.

Par ailleurs, en tant que lieu d'apprentissage, l'École rejoint l'individu: avant de reconnaître les acquis, l'École doit d'abord les rendre possibles et en assurer l'intégration progressive en chacun de ses élèves ou de ses étudiants.

C'est ainsi qu'elle leur propose des programmes de formation gradués. Or, le cheminement de chacun à travers ces programmes requiert une évaluation régulière qui permet à chacun d'identifier ses acquis et ses lacunes et de combler ces dernières tout en poussant plus loin sa formation.

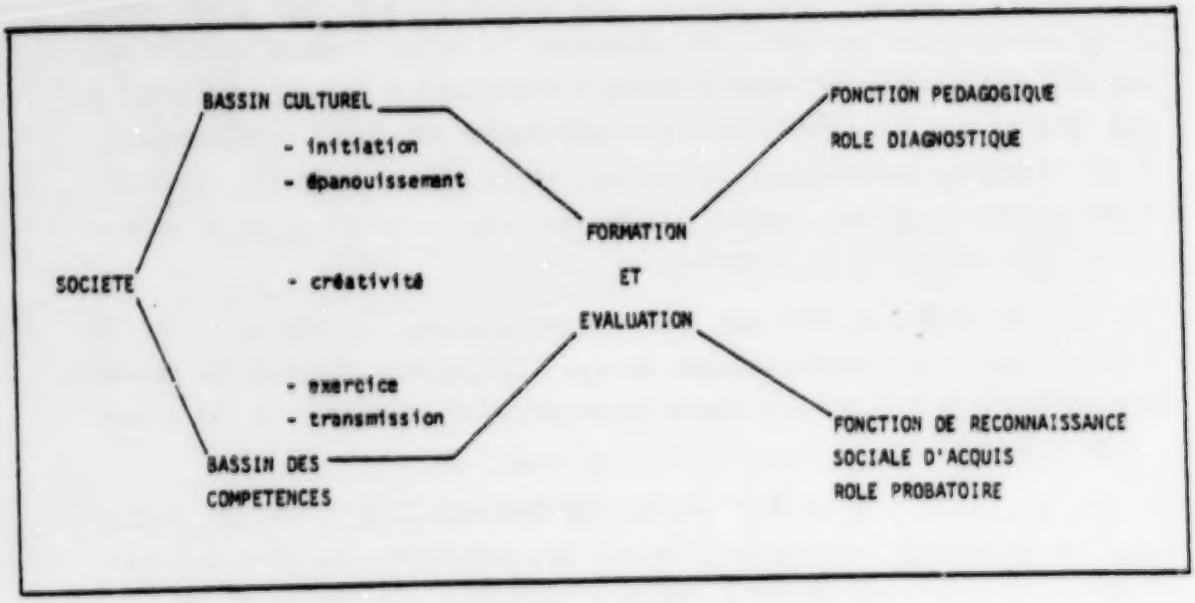
Ainsi, au niveau de l'amélioration et de la rationalisation des décisions concernant la qualité des apprentissages et le cheminement de l'élève, l'évaluation scolaire devient un support intégré à l'apprentissage et au développement personnel. C'est la fonction proprement pédagogique de l'évaluation, c'est-à-dire son rôle diagnostique à la fois préventif, formatif et/ou curatif.

Enfin, quant à l'articulation de ces deux fonctions (de probation et de diagnostic) de tout système d'évaluation scolaire, la tendance moderne veut que l'évaluation scolaire soit davantage un support à l'apprentissage et au développement personnel plutôt qu'un simple moyen de contrôle officiel de la compétence.

C'est dans ce contexte général, que s'insère le présent document.

On peut représenter ce qui précède par le schéma suivant:

FONCTIONS SOCIALES DES PROCESSUS DE FORMATION ET D'ÉVALUATION DANS UNE SOCIÉTÉ DONNÉE:



PRÉSENTATION

La Commission scolaire des Mille-Iles s'est déjà engagée dans un processus de renouveau pédagogique en élaborant un Plan-cadre des politiques pédagogiques, les Principes directeurs de nos activités d'apprentissage, un Guide d'élaboration d'un programme institutionnel et un nombre important de programmes institutionnels.

C'est dans le même esprit qu'il faudra comprendre le présent document qui porte sur la mesure et l'évaluation. C'est donc à la lumière de ces documents qu'il faut concevoir et interpréter tout document à incidence pédagogique émanant de la Commission scolaire.

Rappelons ici les idées maîtresses qui inspirent les pages qui suivent.

Le Plan-cadre des politiques pédagogiques s'ouvre sur l'énoncé suivant:

"La Commission scolaire est un organisme d'ordre pédagogique: son activité fondamentale est centrée sur l'apprentissage que fait le s'éduquant".

Et plus loin, il poursuit: "L'éducation a pour finalité la réalisation de soi (l'autodétermination de chaque homme)"

Tout est déjà en germe dans ces quelques lignes. En effet,

. si l'on admet que la Commission scolaire est essentiellement un organisme d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qui administre et dispense des services éducatifs à diverses clientèles étudiantes, on postule du même coup que la pédagogie est sa sphère d'activité par excellence et l'on déduit que, dans cette entreprise, les professionnels de l'enseignement occupent une place spéciale et jouent un rôle primordial;

. d'autre part, centrer l'activité fondamentale de la Commission scolaire sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, c'est considérer le s'éduquant comme premier agent de sa formation; or, dans cette perspective, le rôle de l'enseignant devient d'autant plus primordial qu'il n'est pas uniquement celui qui dispense un savoir ou transmet des connaissances, mais aussi et surtout celui qui organise l'environnement de façon à ce que, en conjuguant aux ressources du milieu, ses goûts, ses intérêts, ses besoins, ses aspirations et ses aptitudes, bref toutes les ressources profondes de son être, le s'éduquant façonne son être et progresse dans la voie de l'autodétermination; et comme "il possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix" le s'éduquant peut donc s'attendre à ce qu'on lui reconnaisse, dans les limites du fonctionnel, le droit à un cheminement et à un rythme qui lui sont personnels;

. enfin, si l'on admet que la finalité de l'éducation est la réalisation de soi ou l'autodétermination, on admet par le fait même que l'important à l'école est du domaine de l'être et du qualitatif par-delà le domaine de l'avoir et du quantitatif.

Ainsi, "par l'ensemble de ses programmes d'enseignement et d'activités éducatives, la Commission scolaire offre-t-elle au s'éduquant la possibilité de s'autodéterminer en apprenant à être, à apprendre, à communiquer, à vivre et à devenir", de façon à non seulement conscientiser la réalité, à en être informé, mais aussi à la changer via une créativité propre.

En conséquence, l'école "vise à développer la personnalité du s'éduquant de façon intégrale, tant comme individu que comme membre d'une collectivité et d'une société.

Conférer à l'activité du s'éduquant à l'école de tels objectifs généraux, c'est reconnaître la primauté de la qualité sur la quantité dans l'intégration d'un savoir ou d'une technique au développement général de la personnalité.

En pratique, ces objectifs généraux devraient apparaître dans les programmes institutionnels qui proposent des objectifs de formation de la personne en même temps que des objectifs de comportement. C'est dans les plans d'étude que les maîtres voient à articuler concrètement, à travers des séquences d'activités, de situations d'apprentissage et d'évaluation adéquates, ces objectifs de comportement terminaux et intermédiaires aux objectifs de formation de la personne.

Finalement, la mesure et l'évaluation doivent se soucier de rejoindre l'être au-delà de l'avoir, la personne au-delà des connaissances.

C'est donc à la lumière de ces idées maîtresses que les pages qui suivent:

1) définissent la mesure et l'évaluation comme des composantes de l'activité pédagogique, en distinguant les deux concepts et leur domaine d'application;

2) présentent les principes de la politique institutionnelle en mesure et évaluation à la Commission scolaire des Mille-Iles;

3) fixent les objectifs poursuivis en mesure et évaluation à la Commission scolaire des Mille-Iles;

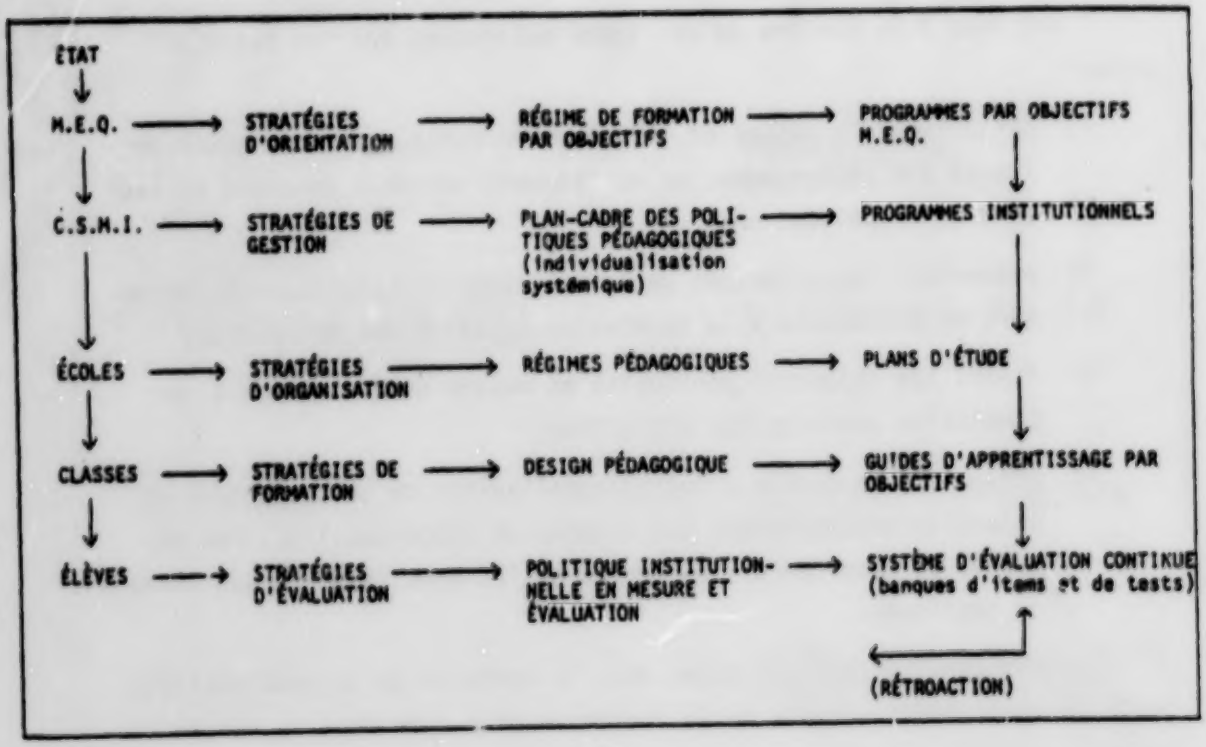
4) présentent un modèle d'opérationnalisation de ces principes et objectifs en spécifiant les niveaux de responsabilité, les domaines de compétence, les droits et les devoirs de chaque instance impliquée.

Il faut aussi situer ces pages dans le contexte de la problématique de la reconnaissance sociale de la formation dispensée dans le réseau scolaire au Québec. Les divers participants au processus éducatif se questionnent de plus en plus sur le domaine de la mesure et de l'évaluation: on veut savoir qui mesure quoi, comment et pourquoi. La problématique actuelle exige simultanément une revalorisation urgente de la fonction de reconnaissance sociale de l'évaluation (rôle probatoire), et un développement nouveau et important de la fonction pédagogique de l'évaluation (rôle diagnostique). Mettre l'évaluation au service des apprentissages, de la formation et de l'information, c'est à cette condition que le système éducatif sera revalorisé dans son ensemble et sera, au plus haut point,

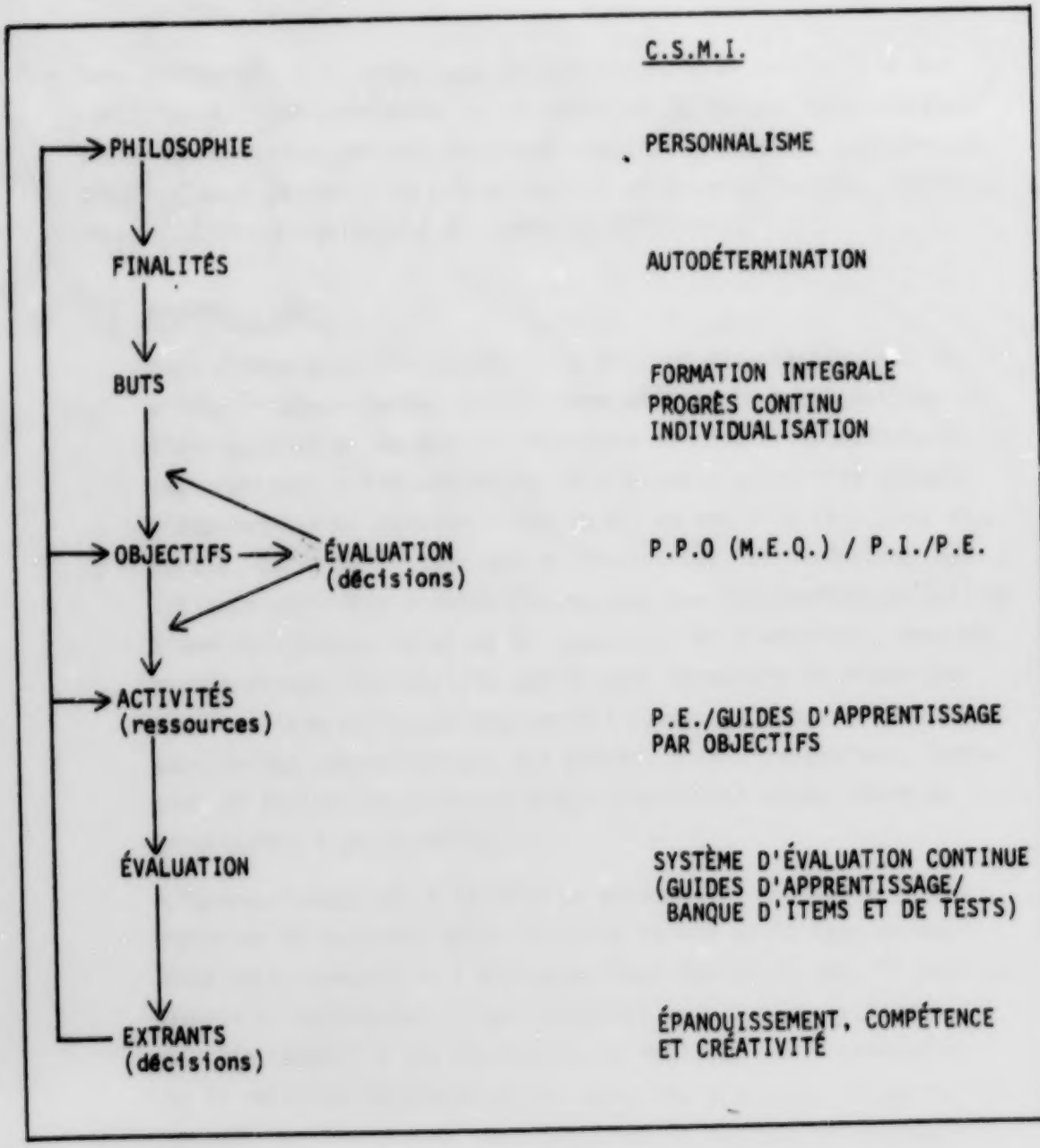
crédible tant pour les parents, que pour les élèves, que pour les enseignants et les autres agents impliqués dans le processus éducatif à l'école.

Deux schémas permettront de faire la synthèse de notre démarche jusqu'ici:

I - STRUCTURE DU PROCESSUS DE FORMATION À LA COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES:



II - STRUCTURE GÉNÉRALE DU PROCESSUS D'ÉVALUATION D'UN CURRICULUM ET/OU DES APPRENTISSAGES:



1. INFRASTRUCTURE CONCEPTUELLE: NOTIONS ET CONCEPTS FONDAMENTAUX

Nous présentons dans cette section des concepts et des notions qui constituent l'infrastructure de la présente politique. Nous distinguons apprentissage et environnement éducatif, rendement scolaire et développement général, individualisation et progrès continu, types de mesure, types d'évaluation et types de décision.

1.1 APPRENTISSAGE

Nous allons analyser en détail le concept d'apprentissage. En effet, l'apprentissage est au coeur même de la problématique de l'évaluation: on ne saurait prétendre structurer adéquatement les pratiques d'évaluation, si on n'a pas d'abord bien compris l'apprentissage, puisque l'évaluation en est à la fois juge et partie. Qu'il soit clair dès maintenant que les catégories analytiques utilisées à cette fin ne sont pas strictement exclusives l'une de l'autre, qu'elles se recouvrent et s'emboîtent donc en partie et que leur utilité est de nous permettre de mieux comprendre l'apprentissage pour mettre davantage l'évaluation au service des apprentissages des élèves. Ainsi, ressources, formation et évaluation pourront mieux s'articuler comme réponses structurées à des besoins.

L'apprentissage est à la fois un produit, un processus et une fonction de facteurs selon le point de vue et le type de décision sous lesquels on l'envisage. Dans les trois cas, il unit un besoin ou motivation, à une recherche de solution ou formation et, finalement, à une évaluation ou décision sur l'adéquation de la relation besoin/solution. Dans les trois cas, c'est le concept de "changement" qui constitue le concept unificateur: car toujours là où il y a apprentissage, il y a changement ...

1.1.1 L'APPRENTISSAGE: UN PRODUIT

Comme produit, on le définit principalement en termes de changement de comportement mesurable et/ou observable intervenu dans une performance définie. Il coïncide donc ici avec la différence existant entre un état initial défini et au autre qui lui succède, qu'il s'agisse de deux états seulement ou d'états successifs dans une progression séquentielle. Il réfère alors à un répertoire de comportements à apprendre et à appliquer, ceux-ci relevant de domaines et de niveaux taxonomiques divers.

À ce niveau, l'apprentissage intéresse surtout les décisions du type reconnaissance d'un niveau de compétence et promotion; il constitue donc l'objet principal de l'évaluation sommative (voir définition plus loin). On peut parler à ce niveau de la prépondérance relative d'une pédagogie du conditionnement, c'est-à-dire de la production la plus systématique possible du répertoire de réponses résultant d'une combinaison donnée de stimuli. On fait surtout intervenir des motivations du type "recherche de récompenses" associées à la production des réponses. L'apprentissage s'il n'était que cela serait rigide et aliénant.

1.1.2 L'APPRENTISSAGE: UN PROCESSUS

Comme processus, l'apprentissage renvoie à "l'acte d'apprendre" duquel le changement comportemental n'est que l'aboutissement et l'indice. Nous sommes en quelque sorte implicitement renvoyés à ce qu'on peut nommer la "programmation" des stimuli et des renforcements à l'acte d'apprendre comme tel, à la pédagogie comme technologie éducationnelle. Cependant comme il est plus facile d'inventer une terminologie et une approche expérimentale que de changer significativement des attitudes, des comportements et/ou des structures, il n'est pas surprenant que

les efforts de la "pédagogie contemporaine" mettent du temps à rejoindre le vécu des praticiens et des administrateurs de l'enseignement.

L'apprentissage se définit ici comme un phénomène de croissance et de changement surtout intérieur, vécu et éprouvé par la personne, impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable.

Il va sans dire que l'apprentissage déborde les domaines cognitif et comportemental pour englober toutes les démarches qui ont pour but ou effet un progrès strictement personnel: l'apprentissage est du domaine de l'être plutôt que de celui de l'avoir. Dans cette perspective, le rôle du s'éduquant prime celui de l'enseignant.

À ce niveau, l'apprentissage intéresse surtout les types de décision concernant la qualité des apprentissages et un cheminement de l'élève adapté à ses besoins; il constitue donc l'objet principal de l'évaluation formative et diagnostique (voir définitions plus loin). On peut parler à ce niveau de la prépondérance relative d'une pédagogie de résolution de problème axée sur la qualité de la maîtrise de l'algorithme (compréhension des relations/règles de résolution de problèmes) propre au domaine d'un objectif ou contenu d'apprentissage. On fait donc intervenir au maximum, comme moteur de l'apprentissage, les besoins et la recherche de logicité, de cohérence, de consonance cognitive, affective et/ou psychomotrice interne au sujet qui apprend et dénotant son appropriation personnelle du domaine d'apprentissage.

Ce qui est important ici en termes de problématique éducative, c'est, dans la mesure du possible, de "subordonner" relativement les décisions du type reconnaissance d'acquis, c'est-à-dire information sur le produit du processus d'apprentissage à un moment donné et à partir

d'une "combinaison" spécifique de facteurs (durée, attitudes, ressources, stratégies...), aux décisions du type diagnostic, c'est-à-dire centrées sur la logique interne du processus de formation lui-même, sur la qualité et l'étendue de la maîtrise du répertoire de tâches d'apprentissage spécifique au domaine d'un objectif donné. Le domaine constitue évidemment l'ensemble des habiletés cognitives, affectives et/ou psychomotrices à acquérir en relation avec le contenu de l'objectif. Cet ensemble est relié par un algorithme d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de règles de résolution de problèmes spécifiques au domaine de l'objectif et définissant un procédé de raisonnement permettant d'obtenir un résultat déterminé.

1.1.3 L'APPRENTISSAGE: UNE FONCTION DE FACTEURS

Finalement comme une fonction de facteurs, l'anprentissage constitue un système de besoins et de motivations venant s'insérer dans un système de ressources gérées par un système de décisions et débouchant sur un système de prestation de services éducatifs qui vient déterminer les structures possibles des situations d'apprentissage. L'apprentissage renvoie à la possibilité de rechercher et d'instaurer des conditions générales et individuelles "optimales" dans l'ensemble des processus de formation et d'évaluation considérés comme "situations d'apprentissage" à vivre tant pour celui qui apprend que pour celui qui enseigne; nous sommes référés ici tant à la sensibilité aux conditions positives qu'aux résistances aux conditions négatives existantes, conditions qui viennent influer sur l'orientation, positive ou négative, des attitudes et/ou motivations devant la tâche à réaliser. Le processus de l'apprentissage est émotionnel autant qu'intellectuel, biologique autant que spirituel, social autant qu'individuel.

À ce niveau, l'apprentissage intéresse surtout les décisions concernant la façon dont l'entreprise pédagogique articule les types de besoin, les types de décision, les types de formation et les types d'évaluation; c'est-à-dire les décisions concernant le système même de formation et d'évaluation à mettre en place. Dans le cas présent, il s'agit d'un système d'évaluation continue qui s'efforce précisément de rejoindre l'apprentissage tant comme un produit, comme un processus et comme une fonction de facteurs; donc de rentabiliser au maximum la prestation de services de l'entreprise pédagogique par l'adaptation aux clientèles, l'individualisation du système. On peut parler à ce niveau de la prépondérance relative d'une pédagogie de situation et de l'objet technique, axée sur l'articulation optimale des moyens, des méthodes et des motivations à apprendre. Cette double pédagogie favorisant tant l'apprentissage cohérent et significatif pour les élèves, que le respect de la logique interne propre à un domaine d'apprentissages, que la rentabilité sociale de la formation.

EN RÉSUMÉ, nous avons donc défini L'APPRENTISSAGE comme:

a) Un produit, c'est-à-dire comme changement en termes de comportement, comme profil de réponses résultant d'une combinaison de stimuli; il est ici l'indice du degré d'atteinte d'un objectif. On dit qu'il y a eu apprentissage...

b) Un processus, c'est-à-dire comme changement en termes de croissance et d'intégration personnelle au niveau de la qualité et de la profondeur du degré de maîtrise du domaine d'apprentissage spécifié par un objectif.

c) Une fonction de facteurs, c'est-à-dire en tant qu'actualisation du processus et du produit dans une situation d'apprentissage, dans un ensemble de structures internes et externes au système de formation/évaluation (ressources, attitudes, contraintes... etc.) et venant influer positivement et négativement sur celui qui apprend et sur celui qui enseigne. En quelque sorte, il s'agit ici de l'apprentissage comme système de besoins s'insérant dans un système de ressources gérées par un système de décisions et débouchant sur une structure de prestation des services spécifiant l'entreprise pédagogique, à savoir l'organisation systématique de la formation et de l'évaluation la plus adaptée possible à ses diverses clientèles.

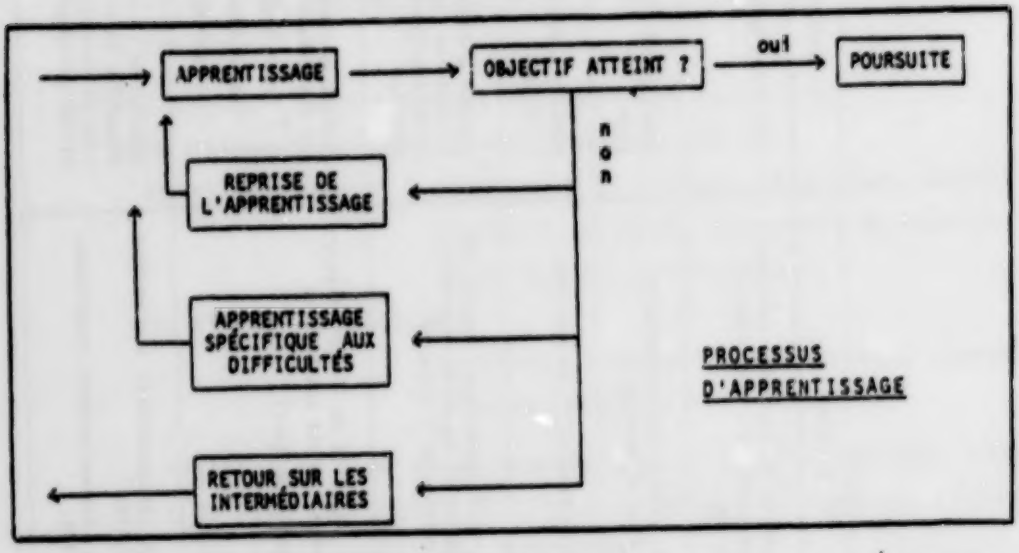
On peut déjà voir la nécessité d'une approche simultanément systémique et systématique si on veut sérieusement centrer la formation et son évaluation sur les apprentissages cognitifs affectifs et/ou psychomoteurs des élèves. Ceci avec un minimum de "distorsion" administrative dans la production et la prestation des objets qui nous spécifient comme entreprise, à savoir des services éducatifs adaptés.

1.1.4 TABLEAUX SYNTHÈSES

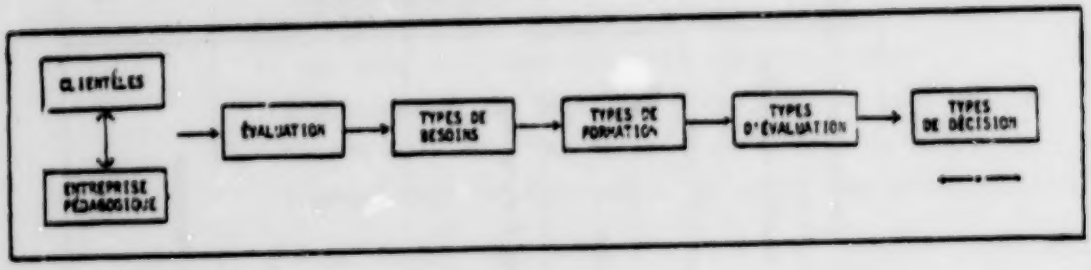
On part dans un premier temps des deux schémas suivants.

I - Structure du processus d'apprentissage

BESOIN⟶ FORMATION⟶ ÉVALUATION⟶ DÉCISION⟶



II- Structure de la prestation de services de l'entreprise pédagogique



On arrive alors au tableau synthèse suivant concernant le concept d'apprentissage.

III - Domaine du concept d'apprentissage

CONCEPTS \ CONTEXTES	SOCIÉTÉ	INDIVIDU	L'ENTREPRISE PÉDAGOGIQUE
TYPES DE BESOINS	. besoin de récompenses sociales . besoin d'approbation ou sanction officielle	. besoin interne de logicité, cohérence, consonance cognitive, affective et psychomotrice	. services éducatifs adaptés
CONCEPTS D'APPRENTISSAGE	. PRODUIT: comportement mesurable et/ou observable	. PROCESSUS: croissance personnelle, maîtrise d'un algorithme	. FONCTION DE FACTEUR: système de motivation
TYPES DE PÉDAGOGIE	. pédagogie du conditionnement	. pédagogie de résolution de problème	. pédagogie de situation et de l'objet technique
TYPES D'ÉVALUATION	. sommative: contrôle du degré d'atteinte des objectifs	. formative et diagnostique: support au degré de maîtrise (qualité et profondeur) du domaine de l'objectif	. système d'évaluation continue: optimiser la relation types de besoin/types de formation/types d'évaluation/types de décision
TYPES DE DÉCISION	. reconnaissance d'acquis . promotion - qui a acquis quoi? - qui est meilleur que qui?	. diagnostic: qualité de l'apprentissage et cheminement adapté aux besoins - qui a besoin de quoi?	. évaluation centrée sur les apprentissages des élèves - qui a besoin de quoi? - qui a acquis quoi? - qui est meilleur que qui?
TYPES DE CONTEXTE DÉCISIONNEL	. rentabilité sociale de la formation . compétition et sélection	. rentabilité personnelle et intrinsèque de la formation . croissance, épanouissement, compétence et créativité.	. gestion de la prestation de services éducatifs en situation de rareté relative de ressources et pour une rentabilité pédagogique optimale

1.2 ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'environnement éducatif se définit comme l'ensemble des éléments qui constituent le milieu de vie familial, socio-économique, socio-culturel et scolaire, ces éléments étant considérés sous l'angle d'un apprentissage et/ou d'une croissance personnelle à réaliser.

À l'école, l'environnement éducatif est constitué:

. du milieu physique: classes, locaux, etc.;

. du milieu humain: compagnons de classe, éducateurs, administrateurs, parents, personnels de soutien, technique ou professionnel.

. du milieu pédagogique: horaires, programmes, activités d'apprentissage, règlements, évaluation.

La réalisation d'un environnement éducatif à l'école dans l'esprit du Plan-cadre des politiques pédagogiques suppose, au minimum, les trois conditions suivantes:

1.2.1 L'organisation de l'école favorisera la participation de l'ensemble du milieu humain scolaire. Il est donc indispensable pour l'équipe-école:

. d'échanger et de tendre le plus possible vers un consensus sur les principes et les valeurs en éducation énoncés dans le Plan-cadre des politiques pédagogiques;

. de se définir des objectifs et de les intégrer dans un projet éducatif d'école (régime pédagogique).

1.2.2 L'organisation de l'école sera telle que les programmes, les activités d'apprentissage et les règlements soient définis et vécus comme des ressources susceptibles d'aider l'élève à réaliser son projet éducatif.

En ce sens, le regroupement des élèves devra s'articuler à l'acte d'apprendre et d'enseigner (régime pédagogique).

1.2.3 L'aménagement de l'école (locaux, matériels pédagogiques, horaires, etc.) devra viser à ce que l'élève entretienne avec les éléments humains, physiques et pédagogiques, des relations fécondes pour son développement personnel optimal (régime pédagogique).

Le regroupement des élèves dans une école donnée, (une fois définie sa clientèle par la Commission scolaire) relève de l'école (régime pédagogique).

L'action concertée des éducateurs, des élèves et des parents est indispensable.

1.3 RENDEMENT SCOLAIRE

Par rendement scolaire, nous entendons l'ensemble des résultats des mesures et évaluations obtenus dans le cadre des disciplines scolaires. Le rendement scolaire est donc en rapport immédiat avec les objectifs des programmes institutionnels et des plans d'étude; ceux-ci devant évidemment être révisés périodiquement pour répondre adéquatement aux besoins des élèves.

Sans doute faut-il ici souligner l'apport fondamental du mouvement taxonomique en éducation. Les taxonomies répondent au besoin de rationaliser, de systématiser et d'évaluer l'action éducative. Outre la possibilité de classifier les objectifs pédagogiques des diverses disciplines en fonction des domaines cognitif, affectif et psychomoteur, elles permettent, dans une certaine mesure via la définition des niveaux taxonomiques, de dépasser les contenus vers les processus. La hiérarchisation théorique de ces derniers, particulièrement dans le domaine cognitif - connaissance/compréhension/application/analyse/synthèse/évaluation - suggère des directions vers lesquelles il semble urgent de s'orienter: à savoir toucher une pluralité de niveaux pour développer au maximum les processus (mentaux, affectifs et/ou psychomoteurs).

1.4 DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL

Le développement général recouvre les différents plans du développement de la personne (biologique, intellectuel, culturel, social, spirituel, moral, religieux, psychologique...) pour autant qu'on ne les relie pas à une discipline spécifique (programmes institutionnels). Il constitue une notion importante puisque c'est à travers lui qu'on rejoint la formation intégrale de l'élève, la transcendance des domaines cognitif, affectif et psychomoteur par rapport aux différentes disciplines. Au niveau du développement général, nous débouchons sur la nécessité du travail d'équipes d'enseignants, en termes d'évaluation multi-disciplinaires, si nous voulons vraiment arriver à des décisions adéquates.

1.5 INDIVIDUALISATION ET PROGRÈS CONTINU

On doit distinguer sous cette notion les concepts suivants: apprentissage individualisé, enseignement individualisé et régime individualisé de formation (individualisation du système). C'est sur les deux derniers que nous mettons l'accent ici; par ailleurs le premier à l'avantage de nous rappeler que l'environnement éducatif déborde de plus en plus significativement le cadre de l'organisation scolaire de la formation.

1.5.1 APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Comme on l'a vu, le terme apprentissage fait référence à un processus individuel, subjectif et, en ce sens, c'est un pléonasme que de parler d'apprentissaage individualisé.

Quand on se préoccupe des façons d'apprendre que l'élève maîtrise ou devrait développer pour améliorer ses apprentissages, quand on fournit à l'élève une pluralité de moyens, y compris l'assistance directe de l'enseignant, pour lui permettre de mieux se connaître pour mieux atteindre ses objectifs et mieux "gérer" sa propre formation, alors on favorise l'apprentissage individualisé.

On tient donc compte d'une constatation fondamentale à savoir que la façon dont les gens apprennent est aussi importante que ce qu'ils apprennent.

Soulignons enfin, que l'apprentissage individualisé ne s'oppose pas à un cours magistral ou à toutes autres approches collectives si l'utilisation qu'on en fait permet à l'élève de mieux se connaître et de composer avec ce qu'il est dans ses gestes de s'éduquant.

1.5.2 ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

L'enseignement individualisé consiste à créer à l'école un environnement éducatif qui permette à l'élève de vivre des expériences d'apprentissage significatives qui tiennent compte à la fois

. de ses besoins, de ses intérêts,
. de ses aptitudes, de ses talents particuliers,
. de sa façon d'aborder la réalité et d'apprendre,
. de son rythme personnel.

Favoriser l'individualisation de l'enseignement, c'est donc rechercher le développement de chaque élève par l'actualisation progressive de ses potentialités et par le respect de sa personnalité dans toutes ses dimensions physique, affective, intellectuelle, sociale, morale, religieuse, et/ou psychologique.

Ce serait une grave erreur de croire que l'enseignement individualisé vise à isoler l'élève dans le groupe. Au contraire, bien compris, il a pour effet de favoriser, voire d'optimiser les relations interpersonnelles des élèves entre eux et des élèves aux enseignants.

Notons finalement que les divers systèmes d'enseignement individualisé s'appuient sur une même philosophie de l'éducation qui place l'élève au coeur du processus d'apprentissage. De plus, une idée revient continuellement dans ces approches, celle de logistique et de technologie éducationnelle. C'est dire que dans cette perspective,

l'éducation est une "opération" à réussir et que, pour ce faire, on doit s'appuyer le plus possible sur les sciences de l'éducation. L'individualisation de l'enseignement, quelqu'en soit le degré et le style, ne saurait réussir que si l'on a une conscience aiguë de l'approche systémique. Les problèmes intrinsèques à l'implantation de l'une ou l'autre des différentes versions de l'enseignement individualisé n'ont de chance d'être solutionnés à long terme que si les différents acteurs impliqués ont conscience de faire partie d'un système.

1.5.3 INDIVIDUALISATION DU SYSTÈME: RÉGIME INDIVIDUALISÉ DE FORMATION

Nous employons ces termes pour référer à l'entreprise pédagogique elle-même (commission scolaire ou école) quand celle-ci permet simultanément une pluralité de modes d'organisation de la formation et une pluralité d'approches pédagogiques.

On fait alors référence à un système souple de stratégies et de matériel didactique qui se veulent adaptés à une programmation par objectifs et/ou modulaire et aux façons d'apprendre de l'étudiant. Il s'agit d'un système qui permet à l'élève d'exercer une certaine responsabilité dans la gestion et la réalisation de son plan d'étude, avec le soutien cognitif, humain et technique des éducateurs. Il s'efforce de respecter les différences entre étudiants, de même que leurs choix et besoins. Enfin, un intérêt y est manifesté face à la totalité du développement de l'élève et celui-ci est d'abord mis en compétition avec lui-même.

Dans un système individualisé, l'enseignant ne fait plus que transmettre des connaissances; il devient gestionnaire du système de ressources humaines et pédagogiques de la "classe" dont il est responsable. Il est relativement moins centré sur les contenus que sur les conditions d'un

apprentissage valable visant explicitement l'autonomie croissante de celui qui apprend. Il favorise plus que dans l'approche traditionnelle, le développement de processus cognitifs, affectifs et psychomoteurs chez l'élève. Évidemment, cela suppose un matériel didactique et d'évaluation adéquat, une "quincaillerie" comme on dit, de sorte que l'enseignant puisse situer son action à un niveau plus proprement pédagogique. Il est clair qu'on doit développer l'esprit coopératif de tous les acteurs au maximum dans un tel système. Finalement, rappelons qu'un tel système n'exclu pas des approches collectives et magistrales, puisqu'il fait référence à une pluralité de stratégies adaptées aux besoins, et qu'il présuppose le respect du choix personnel de l'enseignant.

1.5.4 PROGRÈS CONTINU

Le progrès continu désigne un avancement qui se poursuit dans la durée et dont l'un des traits essentiels est d'être régulier et sans rupture. Le progrès se traduit sans doute chez l'élève par une acquisition de connaissances et de savoir-faire, mais bien davantage par le développement de processus mentaux, une intégration harmonieuse de sa personnalité, une actualisation optimale de ses potentialités dans son milieu éducatif et social, bref par un accroissement de l'être.

Ainsi, préconiser le progrès continu d'un élève, c'est faire en sorte qu'il puisse poursuivre des objectifs qui le développent et le perfectionnent dans une démarche dirigée, mais souple, où les contraintes artificielles et extérieures à lui-même sont réduites au minimum, c'est-à-dire limitées aux exigences du fonctionnel.

1.6 MESURE ET ÉVALUATION

Au niveau de l'évaluation des élèves, nous avons assisté dans les dernières années à une mise en marché de concepts tels que mesure normative, mesure critériée, évaluation formative, évaluation sommative, évaluation diagnostique, évaluation continue. La présente section a pour but principal de clarifier ces concepts et leur articulation.

1.6.1 MESURER ET EVALUER

Une première distinction fondamentale est celle entre mesurer et évaluer.

1.6.1.1. LA MESURE

Mesurer est une opération qui consiste essentiellement à associer des symboles (lettres, chiffres, cotes) à des objets, à des événements ou à des personnes selon des règles précises. Mesurer implique un standard (unité de mesure).

Dans le domaine de l'éducation, nous effectuons une mesure quand, partant de critères bien définis, nous proposons à l'élève une épreuve (verbale, physique, psychologique, etc.) concernant son rendement scolaire ou son développement général.

La mesure est donc une opération fondamentalement descriptive qui indique à quel degré un trait ou comportement est présent. En éducation, elle est généralement concentrée sur des caractéristiques ou performances étroites et bien définies.

Les difficultés rencontrées pour déterminer des unités de mesure valables en éducation viennent du fait que la mesure y est nécessairement indirecte et relative. Indirecte car on ne mesure

pas l'élève lui-même mais un échantillon de ses comportements ou performances. Relative, d'abord parce qu'elle est indirecte, ensuite parce qu'on ne peut tenir compte de toutes les possibilités d'un élève.

Une première conclusion est qu'il apparaît d'autant plus nécessaire de s'assurer de la validité et de la fidélité de nos instruments de mesure. La validité ou qualité que possède un instrument de mesure de mesurer ce qu'il doit mesurer; la fidélité ou qualité qu'a un instrument de mesure de donner des résultats semblables chaque fois qu'il est administré. L'apport de l'informatique est ici fondamental.

Une deuxième conclusion est qu'on ne mesure pas pour le simple plaisir d'accumuler des données descriptives en soi, mais bien plutôt pour améliorer, par une information pertinente, les prises de décisions concernant l'élève et ses apprentissages; c'est précisément là qu'intervient l'évaluation proprement dite comme traitement des données produites par la mesure et/ou l'observation.

1.6.1.2 L'ÉVALUATION

Évaluer est une opération qui consiste à porter des jugements de valeurs sur des objets, des événements ou des personnes en comparant ces objets, événements ou personnes avec un critère quelconque. Cette opération peut aussi s'appliquer aux résultats d'une mesure. Évaluer implique un critère de comparaison (jugement). Pour juger du résultat d'une mesure, il nous faut connaître l'unité de mesure employée, le contexte et les limites du phénomène étudié, le

critère ou la norme de comparaison permettant de situer les résultats dans un cadre de référence.

Dans le domaine de l'éducation, nous effectuons une évaluation lorsque, en vue d'une décision, nous portons un jugement sur un ensemble de données tirées de l'observation et/ou de l'application de mesures conçues en fonction d'objectifs poursuivis.

Une première conclusion est que l'on ne porte pas de jugements de valeur pour le simple plaisir de cataloguer. L'évaluation n'est pas une fin valable en soi, mais un moyen servant à l'amélioration des prises de décisions. On dira donc que l'évaluation consiste en toute activité qui vise à analyser et à interpréter des résultats ou des indices, provenant autant que possible d'une mesure valide et fidèle, afin d'améliorer les prises de décisions.

Une deuxième conclusion est que la mesure étant toujours spécifique, indirecte et relative, l'évaluation peut et doit faire intervenir un profil plus large de caractéristiques et de performances pertinentes issues de l'observation, la plus objective possible, de l'élève. Une éducation basée sur le développement de la personne doit se méfier de l'apparence d'absolu des résultats de la mesure au profit d'une évaluation plus compréhensive.

Une mesure quantitative ne saurait suffire pour rendre compte du cheminement de l'élève, puisqu'elle ne porte que sur une faible partie de ses apprentissages. D'autre part, les apprentissages qui peuvent se mesurer quantitativement ne sont pas nécessairement les plus importants.

1.6.1.3 TABLEAU SYNTHÈSE MESURE ET ÉVALUATION

MESURE:	Produit des résultats chiffrés sur des caractéristiques ou performances spécifiques. On doit tendre à assurer la validité et la fidélité des instruments employés.
ÉVALUATION:	Traite les résultats de la mesure pour juger et décider. Permet de faire intervenir un profil plus large de caractéristiques et de performances pertinentes.

1.6.2 LES FONCTIONS (BUTS) DE L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION

L'évaluation peut porter sur les objets suivants: les apprentissages, les programmes (construction du curriculum), l'enseignement, le fonctionnement institutionnel. La présente section ne traite que de l'évaluation des apprentissages; les principaux concepts présentés seront aussi appliqués à l'évaluation des programmes et du fonctionnement institutionnel au niveau du modèle opérationnel.

Nous définirons brièvement l'évaluation des apprentissages comme l'ensemble des jugements posés sur la nature, le niveau et/ou la qualité des apprentissages réalisés par un élève, à partir du traitement des informations fournies par les diverses mesures et observations comportementales du rendement scolaire, en vue d'améliorer la justesse et l'équité des divers types de décision pédagogique et/ou administrative portant sur l'insertion, le cheminement et la promotion de l'élève dans une structure d'enseignement.

La fonction la plus générale de l'évaluation est l'amélioration des prises de décision concernant les apprentissages. On distingue trois grands types de prise de décisions: celles concernant l'entrée ou l'insertion de

l'élève dans une structure d'enseignement, celles concernant le cheminement de l'élève dans cette structure, enfin celles concernant la promotion de l'élève dans ou à partir de cette structure, de là découlent les trois rôles de base de l'évaluation des apprentissages.

Rôle diagnostique: ensemble de fonctions de certains tests ou outils d'évaluation; reliées à l'insertion d'un sujet dans une structure d'enseignement, à l'identification de ses forces et de ses faiblesses, de ses aptitudes et intérêts, ainsi qu'à sa progression dans cette structure d'enseignement. Classer, guider, orienter, dépister, grouper, prédire sont des fonctions diagnostiques. Globalement on est donc ici au niveau de l'amélioration des décisions du type pronostic/prévention avant l'apprentissage et dépistage/curatif pendant l'apprentissage.

Rôle formatif: ensemble de fonctions de certains tests ou outils d'évaluation, reliées à l'identification des acquis et, surtout, des lacunes, à la vérification de la qualité de l'apprentissage, au degré de maîtrise de l'ensemble des tâches d'apprentissage d'une unité donnée d'enseignement. Vérifier, corriger, renforcer, prescrire sont des fonctions formatives. Globalement, on est donc ici au niveau de l'amélioration des décisions du type enseignement et/ou apprentissage correctifs adaptés aux difficultés spécifiques de l'élève.

Rôle sommatif (probatoire): ensemble de fonctions de certains tests ou outils d'évaluation, reliées à la reconnaissance officielle (sanction) de la capacité d'un élève d'exécuter des tâches ou opérations d'apprentissage identifiées comme importantes dans la poursuite des études et/ou dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. Ces tâches ou opérations se situent donc au niveau des objectifs terminaux et généraux d'un cours. Certifier, attester, sanctionner, accorder des équivalences sont des

fonctions probatoires (sommatives). Globalement, on est donc ici au niveau de l'amélioration des décisions du type promotion des élèves.

C'est évidemment en relation directe avec ces types de décisions et les rôles ou fonctions qui en découlent, que les types d'évaluation seront définies. S'il importe de revaloriser, d'améliorer les décisions du type "probation", c'est-à-dire de les rendre plus justes et équitables, il importe encore plus de développer les outils associés à la prévention et à la rétroaction au service de l'apprentissage (aspects correctif et/ou curatif).

1.6.3 L'AUTO-ÉVALUATION

1.6.3.1 L'auto-évaluation, un apprentissage fondamental.

Dans une perspective d'enseignement individualisé et de progrès continu, où l'apprentissage prime l'enseignement, on ne peut ignorer l'importance de l'auto-évaluation. Comme elle a pour visée de développer le sens de la responsabilité du s'éduquant, l'auto-évaluation doit faire partie intégrante de sa formation.

En effet, dans la vie, on n'est pas constamment aidé par un guide qui nous informe de la validité ou de la pertinence de notre action. Le "feedback" se trouve dans l'évolution de la situation même et dans le résultat obtenu. Et chacun doit en tirer les enseignements qui le concernent. L'apprentissage de l'auto-évaluation est donc un apprentissage fondamental. Or, seule une définition opérationnelle des objectifs la rend possible: chacun peut alors constater l'écart entre le résultat escompté et la réalité. Apprendre à apprendre en "gérant" lui-même certains segments de sa formation. La capacité de s'auto-évaluer s'installera d'autant mieux que

l'élève trouvera chez l'éducateur, non seulement un juge, mais un guide qui, grâce à son expérience d'adulte, dispose de points de repère plus sûrs auxquels il est enrichissant de comparer les siens.

1.6.3.2 AUTO-ÉVALUATION ET ÉVALUATION

En effet, pour être effectuée avec justesse, l'auto-évaluation doit recevoir le soutien de l'évaluation par autrui qui, tenant compte d'un ensemble de données tirées de l'observation et/ou de l'application de mesures, confère une plus grande objectivité à l'appréciation que le s'éduquant fait de ses attitudes, de ses travaux, de ses démarches, de ses réussites et de ses échecs. L'auto-évaluation se situe évidemment au niveau du rôle formatif du système d'évaluation.

Dans la mesure ou des guides d'apprentissage structurés par objectifs terminaux et intermédiaires sont disponibles, elle permet, au strict niveau des intermédiaires, de relativement déconcentrer la gestion de l'évaluation formative; ceci rendant plus facile sa gestion par l'enseignant qui peut ainsi se concentrer sur les objectifs "critiques" à l'apprentissage des terminaux.

1.6.3.3 AUTO-ÉVALUATION ET CO-ÉVALUATION

D'autre part, comme les élèves réalisent la plupart de leurs apprentissages scolaires collectivement ou en équipe, l'auto-évaluation de l'élève pourra aussi s'appuyer sur une co-évaluation faite à l'intérieur de l'équipe et même sur une évaluation du groupe par le groupe.

1.6.4 MESURE CRITÉRIÉE ET MESURE NORMATIVE

Avec l'avènement des objectifs pédagogiques, on a vu s'implanter dans les dernières années une conception nouvelle de la mesure du rendement scolaire, à savoir la mesure fondée sur les objectifs ou la mesure critériée. Comme complément à l'approche traditionnelle qui vise à déterminer la performance d'un élève par rapport à la performance des autres élèves (le groupe), la mesure critériée répond davantage à des préoccupations d'apprentissage, aux préoccupations d'un enseignant qui veut faire réaliser l'apprentissage de quelque chose à quelqu'un.

1.6.4.1 LA MESURE NORMATIVE

On dira que la mesure normative est celle qui structure la cueillette d 'nformations sur le rendement scolaire en fonction d'une évaluation et d'une décision basées sur le cadre de référence suivant: la comparaison de l'élève à la moyenne du groupe où il s'insère, la comparaison de sa performance à celles des autres élèves.

Les tests normatifs sont donc définis comme ceux dont la réussite ou l'échec s'interprète d'après le rang que le sujet occupe parmi les sujets de son groupe ou d'un groupe équivalent. Ils sont construits selon des principes propres à la psychométrie et visent à mettre en évidence les différences individuelles. Au niveau de la construction des items, on considère qu'un indice de difficulté (p) des questions de $p = 0,50$ est idéal (variation généralement acceptable $0,30 \leqslant p \leqslant 0,70$); l'indice de discrimination d généralement reconnu valable est $d \geqslant 0,40$. La note initiale obtenue par chaque élève à ces tests est souvent convertie en rang centile, en rang stanine, en rang cinquième, en score-type

ou en cote. Le système de notation est dit relatif: il permet essentiellement de comparer les individus entre eux.

La mesure normative est utilisée en contexte d'évaluation sommative et diagnostique.

1.6.4.2 LA MESURE CRITÉRIÉE

La mesure critériée (ou reliée à un domaine) est celle qui structure la cueillette d'informations sur le rendement scolaire en fonction d'une évaluation et d'une décision basées sur le cadre de référence suivant: la comparaison de la performance de l'élève à des critères de performances associés à l'atteinte des objectifs de formation comme tels.

Les tests critériés (ou reliés à un domaine) sont donc ceux dont la réussite ou l'échec s'interprète à la lumière de normes absolues ou de critères directement reliés à l'atteinte des objectifs, et non pas sur la position du sujet dans une distribution de scores. Ils sont construits selon des principes propres à l'édumétrie et visent à être sensibles aux gains dans l'apprentissage. Au niveau de la construction des questions ou items, on considère que la congruence avec les objectifs est fondamentale; la difficulté des questions est donc en rapport avec la difficulté d'atteinte des objectifs.

La congruence définit une correspondance entre un objectif et les items développés pour mesurer l'atteinte de cet objectif. Généralement, on dira qu'une tâche d'évaluation est congruente avec un objectif si les caractéristiques qu'elle véhicule sont similaires aux caractéristiques

véhiculées par l'objectif. Les critères suggérés comme indices de congruence sont les suivants (non exhaustif): contenu identique, verbe consigne en relation étroite avec le verbe d'action de l'objectif, conditions de réalisation similaires, relation étroite avec les autres tâches d'évaluation mesurant le même objectif.

Ici, le système de notation est dit absolu: le résultat obtenu par l'élève est indépendant du résultat obtenu par les autres élèves du groupe, il permet de connaître le degré de compétence de l'élève.

La mesure critériée est utilisée en contexte d'évaluation formative, sommative et diagnostique.

Dans son sens le plus large, elle correspond à des tests formés d'items pairés à un ensemble d'objectifs de comportement; dans son sens le plus précis et raffiné possible, elle réfère à des tests formés d'items engendrés à partir des "règles de génération d'items" caractérisant un domaine donné.

Le domaine est alors la topologie de l'objectif, définie par une population d'items reliés au contenu de façon à optimiser l'information sur la maîtrise du domaine lors de leur utilisation.

1.6.4.3 TABLEAU SYNTHÈSE: MESURE CRITÉRIÉE/MESURE NORMATIVE

TYPES DE MESURE		
	NORMATIVE	CRITÉRIÉE
CADRE DE RÉFÉRENCE	. Normes de groupe	. Critères de performance reliés aux objectifs et tâches d'apprentissage
TYPES D'INSTRUMENTS	. Construction psychométrique qui accentue les différences.	. Construction édumétrique qui vise la congruence avec les objectifs
TYPES DE FONCTION	. Comparaison . Sélection	. Identifier un niveau de compétence . Identifier des acquis et des lacunes
TYPES DE DÉCISIONS	. Qui est meilleur que qui?	. Qui a acquis quoi? . Qui a besoin de quoi?
TYPES DE CONTEXTES D'ÉVALUATION	. Sommative . Diagnostique	. Formative . Sommative . Diagnostique

1.6.5 SYSTÈME D'ÉVALUATION ET TYPES D'ÉVALUATION

Déjà, nous avons analysé l'apprentissage, identifié les rôles d'un système d'évaluation des apprentissages, identifié les types de décision auxquels correspondent ces rôles, identifié enfin les types de mesure qui permettent d'alimenter le système en informations à traiter pour mieux décider. Il est nécessaire maintenant de définir chacun des sous-systèmes ou types d'évaluation avec plus de précision. Vu sa relative nouveauté et l'urgence de l'introduire significativement en milieu scolaire, notre examen de l'évaluation formative sera plus détaillé. Signalons que ces types d'évaluation se complètent en fonction des types de décision à prendre avant, pendant et après l'apprentissage.

1.6.5.1 ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est définie comme un sous-système consistant à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours ou programme d'apprentissages, des informations pertinentes quant à la qualité de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire ici à son degré de maîtrise de l'ensemble des tâches d'apprentissage propres à chaque unité d'enseignement du programme; ceci dans un but bien précis, soit de décider si l'élève doit reprendre son apprentissage pour combler ses lacunes, ou s'il peut poursuivre. L'évaluation formative est donc essentiellement un processus qui permet une rétroaction intégrée à l'apprentissage. Elle veut aider par une information précise sur les difficultés spécifiques d'apprentissage de l'élève, à assurer une maîtrise maximale des objectifs. C'est évidemment la précision même de l'information sur les difficultés dépistées et sur les

correctifs à suggérer qui constitue la clé de l'effet attendu en termes de motivation à apprendre et de renforcement des apprentissages.

L'évaluation formative n'a aucun caractère de sanction, elle ne donne lieu à aucun cumul de notes. Elle s'insère dans un contexte décisionnel purement pédagogique, à savoir l'amélioration systématique des apprentissages. À ce niveau, elle vient corriger une lacune fondamentale du système traditionnel, à savoir que l'information que l'on retire des examens, pour un progrès futur de l'élève, est souvent nulle. Or révéler l'élève à lui-même et à celui qui a charge de le former, tel est le rôle de l'examen ou test conçu comme outil formatif. En raison même de sa nature de diagnostic pédagogique, l'évaluation formative appelle l'action corrective, sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement. Le grand danger de faire jouer simultanément un rôle formatif et sommatif (cumul de notes) au même instrument, c'est de changer le pattern même du stimulus et donc, aussi de l'effet attendu.

L'évaluation formative est le lieu par excellence de l'auto-évaluation de l'élève. Celle-ci devient possible quand les activités d'apprentissage sont clairement codifiées pour chacun des objectifs intermédiaires du programme. Pour être "gérable" au niveau même de l'enseignant, il nous semble que les tests ou examens critériés de type formatif doivent se situer au niveau du domaine de chaque objectif terminal pris un à un. Le domaine de l'objectif réfère à sa topologie détaillée en termes de répertoire de tâches d'apprentissage qu'il recouvre. Il est clair ici que la correction des items doit

s'articuler à des correctifs pré-identifiés sous peine d'être inefficace en termes de décision de l'enseignant et/ou de l'élève. Des guides d'apprentissage structurés systématiquement par objectifs (1 guide par objectif terminal avec tous les intermédiaires codifiés) seraient certainement un format de plan d'études à promouvoir ici. Une certaine individualisation systémique devient ainsi possiole et nécessaire du point de vue même de la rentabilité pédagogique des apprentissages.

Nous terminerons en donnant une illustration d'un modèle possible de test formatif à partir d'une feuille de réponses-type.

FEUILLE DE RÉPONSE

AU TEST FORMATIF

NOM: _____

DATE: _____ NO DU TEST: _____

DIRECTIVES:

1) Encercler votre réponse à chaque question. Lors de la correction cochez (√) vos bonnes réponses dans la colonne "Bon".

2) Ressources d'apprentissage complémentaires: ce test veut vous informer de vos difficultés d'apprentissage, pour vous aider à réussir le cours. À droite, on trouve les pages précises des ouvrages ou guides à consulter (explications et exercices) lorsque vous avez échoué une question.

	BON	OUVRAGE X EXPLICATIONS/EXERCICES		GUIDE Y EXPLICATIONS/EXERCICES	
1. A B C D E	___	Page x_1	Page x'_1	Page y_1	Page y'_1
2. A B C D E	___	Page x_2	Page x'_2	Page y_2	Page y'_2
3. A B C D E	___	Page x_3	Page x'_3	Page y_3	Page y'_3
4. •		•	•	•	•
5. •		•	•	•	•
6. •		•	•	•	•

1.6.5.2 ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative est définie comme un sous-système qui consiste à recueillir, à la fin d'étapes importantes dans la scolarité de l'élève comme la fin d'un cours, la fin d'un programme ou d'un cycle, la fin d'un objectif terminal ou d'un regroupement significatif de terminaux, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage et à l'atteinte des objectifs terminaux de programme; ceci dans le but d'améliorer un type de décision bien précis, à savoir la promotion, la sanction ou reconnaissance officielle d'acquis, la certification.

L'évaluation sommative se situe donc après l'apprentissage et présente un caractère terminal. Il est évident qu'elle implique généralement des habiletés plutôt complexes et transférables dans des situations variées. Elle touche l'intégration, l'organisation et la permanence des acquis.

1.6.5.3 ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

L'évaluation diagnostique sert deux fonctions essentielles. Premièrement, le placement des élèves avant l'apprentissage, au moment de l'insertion dans une structure donnée d'enseignement. Deuxièment, pendant l'apprentissage, elle sert à expliquer les causes des difficultés graves (déficiences) repérées par l'évaluation formative.

Au niveau des problèmes et décisions de placement, l'évaluation diagnostique sert soit à déterminer la présence ou l'absence des préalables nécessaires à l'insertion de l'élève dans la structure d'enseignement, soit le niveau de

maîtrise des objectifs pour bien situer le point de départ de l'élève, soit à classer l'élève selon son type d'intérêts et de style d'apprentissage. Elle alimente ici des types de décision quant à l'orientation et au classement, au pronostic et à la prévention.

Au niveau des problèmes graves en cours d'apprentissage, elle fait logiquement suite à une évaluation formative. Elle vient alors identifier les causes sous-jacentes à des difficultés répétées ou déficiences, ceci afin d'alimenter une prise de décision quant à l'amorce d'action curative.

1.6.5.4 TABLEAU SYNTHÈSE ARTICULATION DES SOUS-SYSTÈMES D'ÉVALUATION EN PRISES DE DÉCISION (domaine du concept d'évaluation)

TYPES D'ÉVALUATION

	DIAGNOSTIQUE	FORMATIVE	SOMMATIVE
TYPES DE BESOINS	. Education adaptée	. Logicité, consonance cognitive, cohérence	. Sanction sociale
TEMPS D'APPRENTISSAGE	. Avant et pendant	. Pendant	. Après
CONCEPTS D'APPRENTISSAGE	. Fonction de facteurs	. Processus	. Produit
TYPES DE PÉDAGOGIE	. De situation et d'objet technique	. De résolution de problèmes	. De conditionnement
DOMAINES TAXONOMIQUES	. Cognitif, affectif, psycho-moteur	. Cognitif	. Cognitif
OBJETS D'ÉVALUATION	. Pré-requis, objectifs terminaux, facteurs pertinents	. Domaine d'un objectif terminal, ensemble des intermédiaires	. Ensemble des terminaux (cumulatif ou synthèse)
TYPES DE MESURE	. Normative ou critériée	. Critériée (reliée à un domaine)	. Normative et/ou critériée
TYPES D'INTERPRÉTATION	. Analyse du profil de réponses	. Analyse de chaque réponse	. Analyse du score total ou des sous-scores
TYPES DE DÉCISION	. Qui a besoin de quoi? - Placement (orientation, classement) - Action curative	. Qui a acquis quoi? . Qui a besoin de quoi? - Actions correctives et de renforcement	. Qui a acquis quoi? . Qui est meilleur que qui? - Reconnaissance d'acquis - Sanction officielle et promotion
INSTANCES DÉCISIONNELLES	. PNE, enseignants, direction d'école, services éducatifs, élève, parents	. Enseignants, élèves, direction d'école	. Direction d'école, enseignants, M.E.Q., commission scolaire
CONTEXTES DÉCISIONNELS SPÉCIFIQUES	. Prestation de services	. Rentabilité personnelle de la formation	. Rentabilité sociale de la formation
CONTEXTE INSTITUTIONNEL GÉNÉRAL	. Prestation de services éducatifs pour une rentabilité pédagogique optimale en situation de rareté relative des ressources		

1.6.6 LE SYSTÈME D'ÉVALUATION

Le système d'évaluation des apprentissages renvoie à l'ensemble des évaluations réalisées au cours d'un temps donné d'apprentissage. Les multiples évaluations ne s'excluent donc point, elles se complètent pour améliorer les décisions à prendre. Si on peut, dans une politique, préconiser une relation d'ordre prioritaire, on ne saurait par ailleurs en préconiser une d'exclusion.

1.6.6.1 DÉFINITION D'UN SYSTÈME D'ÉVALUATION CONTINUE

Nous nommons système d'évaluation continue des apprentissages, celui qui articule l'ensemble de toutes les évaluations de façon à optimiser la relation types de besoin/types de formation/types d'évaluation/types de décision. Nous sommes évidemment renvoyés ici à deux grands idéaux, soit un modèle systémique de prestation de services éducatifs adaptés et un modèle cybernétique de formation/évaluation. Puisqu'une entreprise pédagogique n'énonce pas des politiques pour le court terme, mais bien pour planifier et coordonner l'action à moyen et long termes (5 ans et plus); puisque l'action quotidienne oublie assez souvent et inévitablement les objectifs généraux impliqués par l'instruction et l'éducation; il apparaît normal, nécessaire et fondamental, d'injecter des changements positifs dans nos pratiques éducatives à l'aide de politiques axés sur l'opérationnalisation de modèles idéaux.

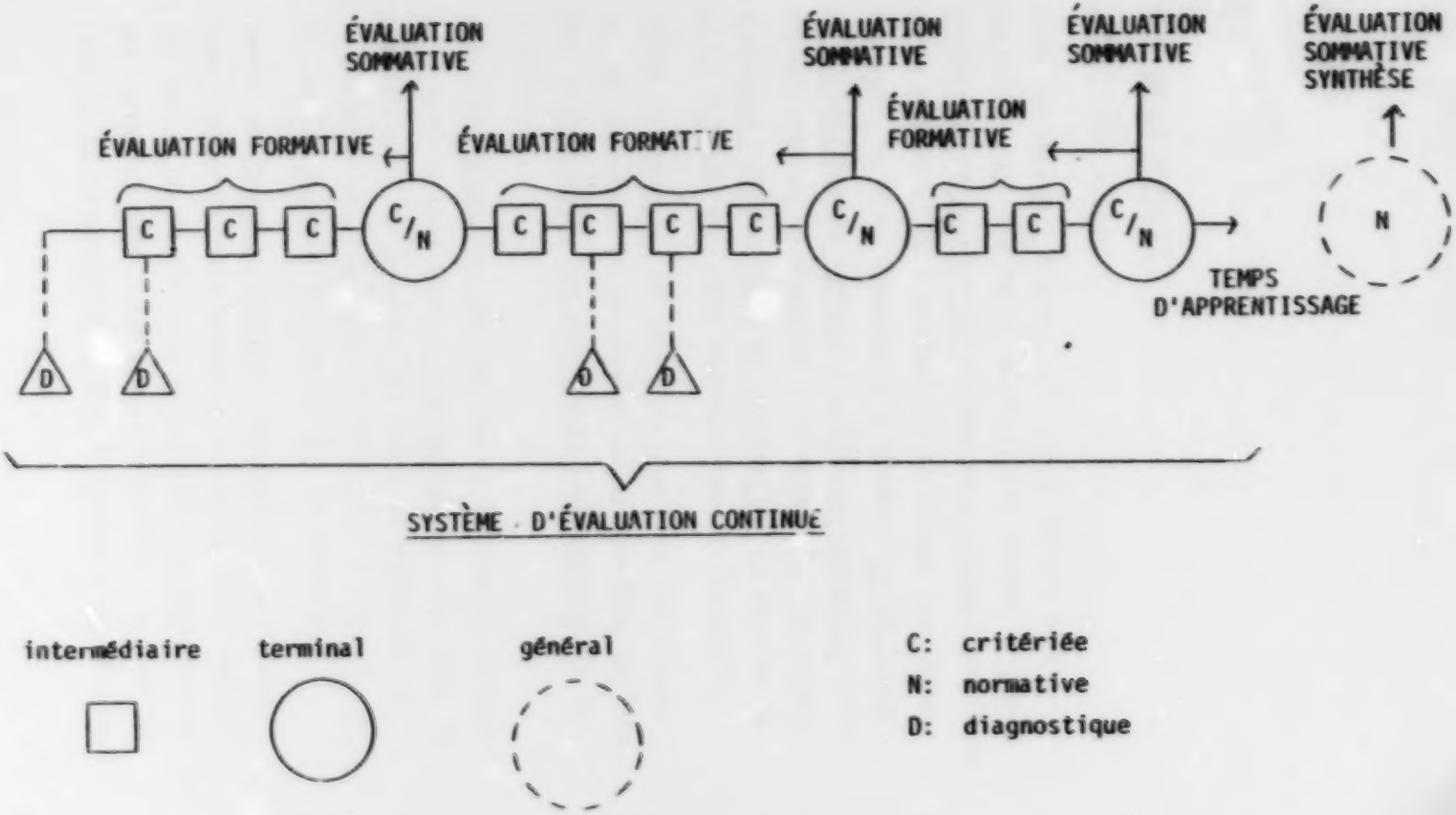
1.6.6.2 UN MODÈLE DE SYSTÈME D'ÉVALUATION CONTINUE

Le schéma qui suit constitue une modélisation utile d'un système d'évaluation continue appliqué à un temps donné d'apprentissage. Il synthétise bien l'ensemble de notre approche en terme de modèle idéal.

TYPES DE BESOIN → TYPES DE DÉCISION → TYPES D'ÉVALUATION

BESOINS IDENTIFIÉS → FORMATION ADAPTÉE → ÉVALUATION ADÉQUATE → DÉCISIONS PERTINENTES

QUI A BESOIN DE QUOI?
QUI A ACQUIS QUOI?
QUI EST MEILLEUR QUE QUI?



2. PRINCIPES DIRECTEURS

2.1 INTRODUCTION

2.1.1 SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

Jusqu'ici, nous avons:

1) cerné le pourquoi d'une politique en mesure et évaluation, c'est-à-dire sa nécessité en termes de problématique de revalorisation des deux grandes fonctions de la mesure et de l'évaluation au niveau des apprentissages, soit sa fonction d'alimenter les décisions de reconnaissance sociale d'acquis de formation (rôle probatoire) et sa fonction d'alimenter les décisions proprement pédagogiques de rétroaction au service de celui qui apprend (rôle diagnostique et formatif);

2) cerné le rationnel de son insertion dans les processus de formation et de prestation de services coiffés par le Plan-cadre des politiques pédagogiques de la C.S.M.I.;

3) cerné son objet par une analyse du domaine du concept qui, ici, la sous-tend: l'apprentissage, les types de besoins qui l'orientent, les types de pédagogie qui le structurent, les types de décisions à prendre sur lui et les types d'évaluation qui en découlent;

4) cerné les types de mesure et évaluation qui constituent les principaux moyens d'alimenter et d'améliorer les types de décision concernant les apprentissages, c'est-à-dire concernant l'insertion, le cheminement et la promotion dans une structure d'enseignement.

2.1.2 PÔLES DE RÉFÉRENCES

Maintenant, il s'agit de déterminer un certain nombre de principes cohérents avec nos analyses et qui viennent orienter et guider nos décisions concernant les activités

de mesure et d'évaluation des apprentissages à la Commission scolaire des Mille-Iles. Il est extrêmement important de noter que, de par notre analyse même du domaine de la mesure et de l'évaluation, ces principes déterminent des relations d'ordre mais non d'exclusion: on pourrait parler de relations de complémentarité ordonnées en fonction des besoins reliés à la logique interne du processus d'apprentissage.

Ces principes sont globalement fonction de quatre pôles de référence: le domaine de l'apprentissage, le domaine de la mesure et de l'évaluation, les orientations philosophiques de la Commission scolaire des Mille-Iles à travers son Plan-cadre des politiques pédagogiques, les orientations du ministère de l'Éducation du Québec à travers son "Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques", de même que son cadre législatif et règlementaire.

Nous regroupons ces principes sous les chefs suivants:

1) Évaluation et Plan-cadre des politiques pédagogiques
2) Évaluation et autodétermination
3) Évaluation et formation intégrale
4) Évaluation, progrès continu et individualisation
5) Évaluation et droits des parents
6) Évaluation et évolution

2.2 ÉVALUATION ET PLAN-CADRE DES POLITIQUES PÉDAGOGIQUES

2.2.1 Toute politique institutionnelle en mesure et évaluation à la Commission scolaire des Mille-Iles doit s'inspirer des principes énoncés dans le Plan-cadre des politiques pédagogiques. Ceci à des fins de congruence et de cohérence des politiques et objectifs de l'entreprise pédagogique.

2.2.2 Pour respecter ce principe, nous énoncerons formellement un certain nombre de principes autour de la finalité du Plan-cadre (autodétermination) et autour de chacun des buts qui en découlent (formation intégrale, progrès continu, individualisation systémique).

2.2.3 De plus pour expliciter davantage cette articulation, nous ferons suivre, dans un premier temps, les énoncés de principes, du code des objectifs généraux de l'éducation qui, dans le Plan-cadre, concrétisent la finalité et les buts, à savoir:

APPRENDRE À VIVRE	(code 1)
APPRENDRE À APPRENDRE	(code 2)
APPRENDRE À COMMUNIQUER	(code 3)
APPRENDRE À DEVENIR	(code 4)
APPRENDRE À ÊTRE	(code 5)

Si l'articulation avec le Plan-cadre des politiques pédagogiques est significative, le code de chaque objectif devrait apparaître plusieurs fois sur l'ensemble des principes énoncés.

2.3 ÉVALUATION ET AUTODÉTERMINATION

De même que toute action orientée implique l'évaluation à l'une ou l'autre étape de sa réalisation, de même toute responsabilité (sphère d'autonomie) implique l'auto-évaluation, par delà l'autodétermination.

Or,

- par sa politique de décentralisation aux niveaux local et régional, le M.E.Q. confère des responsabilités d'ordre administratif et pédagogique à la Commission scolaire des Mille-Iles;
- par sa politique de déconcentration au niveau des écoles, la Commission scolaire des Mille-Iles délègue des responsabilités d'ordre administratif et pédagogique à chacune de ses écoles;

- par sa fonction même, l'enseignant est le responsable désigné en contact direct et continu avec l'élève en situation d'apprentissage;
- par son Plan-cadre des politiques pédagogiques, la Commission scolaire des Mille-Iles reconnaît comme finalité de l'éducation l'autodétermination de chaque élève.

Ce sont ces prémisses qui nous permettent d'inférer les quatre principes suivants selon les quatre niveaux de responsabilité en éducation à la Commission scolaire des Mille-Iles.

2.3.1 L'élève a un droit fondamental à l'auto-évaluation comme partie intégrante de sa participation (fonction de ses capacités du moment) à la gestion de son apprentissage et de l'évaluation formative dont il est l'objet à l'école.

En effet, on ne peut sérieusement poser l'autodétermination comme finalité éducative sans postuler du même coup la nécessité d'accorder une valeur et une importance croissantes à l'auto-évaluation dans le processus de rétroaction sur l'enseignement et l'apprentissage structurés, qu'est précisément l'évaluation formative. (codes: 2, 3)

2.3.2 L'enseignant a le devoir d'évaluer la qualité des apprentissages, le rendement scolaire et le développement général de ses élèves, eu égard aux objectifs intermédiaires, terminaux et, s'il y a lieu, généraux de son plan d'étude; ceci en respectant les orientations du présent document. (codes: 1, 2, 3, 4, 5)

2.3.3 L'école a le devoir d'évaluer le degré de réalisation de son projet éducatif (régime pédagogique) et la qualité de l'enseignement qui s'en inspire (application de ses plans d'étude); dans cette perspective l'école doit favoriser le développement de l'évaluation formative et planifier avec les enseignants, les modalités d'évaluation sommative et diagnostique. (codes 1, 2, 3, 4, 5)

2.3.4 La Commission scolaire a le devoir d'évaluer, par ses services:

- l'application du Plan-cadre des politiques pédagogiques;
- l'application des programmes institutionnels;
- la congruence des régimes pédagogiques des écoles et l'enseignement auquel ils donnent lieu avec le Plan-cadre des politiques pédagogiques et la politique institutionnelle en mesure et évaluation. (codes: 1, 2, 3, 4, 5)

2.3.5 L'évaluation formative constitue le domaine d'application par excellence de l'auto-évaluation. (codes: 2, 3)

2.4 ÉVALUATION ET FORMATION INTÉGRALE

2.4.1 La mesure et l'évaluation doivent viser la formation intégrale de l'élève selon les cinq plans du développement de la personne définis dans le Plan-cadre des politiques pédagogiques. Selon la terminologie courante, ils doivent donc viser des objectifs des divers domaines taxonomiques - cognitif, affectif, psychomoteur - et faire appel à plusieurs niveaux taxonomiques des domaines en question. (codes 1, 2, 3, 4, 5)

2.5 ÉVALUATION, PROGRÈS CONTINU ET INDIVIDUALISATION

2.5.1 À la Commission scolaire des Mille-Iles, la mesure et l'évaluation doivent se situer dans une optique générale de service aux apprentissages et de progrès continu.

Dans cette perspective, l'école se doit dans le mesure du possible:

- de respecter le mode et le rythme d'apprentissage de chacun (limites de ses ressources);

- de reconnaître la valeur fondamentale de l'évaluation formative comme pratique et processus intégrés à l'apprentissage. (codes: 2, 3, 5)

2.5.2 Dans la perspective du progrès continu, l'évaluation prime la mesure car nous sommes dans un modèle cybernétique de l'apprentissage ou besoin/analyse/décision sont plus rétroactifs que jamais.

En effet, nous sommes ici dans un contexte où le besoin bien cerné de reprise corrective, de renforcement ou de poursuite d'un processus d'apprentissage, doit entraîner une décision et donc une évaluation adéquate. La chaîne besoin - mesure - évaluation - décision doit être plus rétroactive que jamais afin d'assurer une action efficace.

Ici on ne mesure plus par "routine" pour un simple cumul de notes; car aussi longtemps que la modification apportée à la pratique pédagogique s'arrête là, si nombreuses et diverses soient les notes cumulées, rien de fondamental n'est changé. Car ce cumul de "l'habituel" cerné par la simple "fréquence" conduit à ce qu'on connaît trop bien, le renforcement d'un apprentissage moyen: l'élève s'habitue simplement à l'image de lui-même que la simple mesure "brute" lui renvoie et on a là tout ce qu'il faut pour renforcer un comportement d'échec et/ou de stabilisation d'un niveau "fixe" d'atteinte des objectifs.

Or, il s'agit ici d'optimiser le traitement des informations qu'on peut tirer de mesures valides et fidèles, de même que d'observations comportementales, afin de prendre des décisions rapides et efficaces sur le cheminement de l'élève.

Enfin, à un autre niveau d'interprétation, mentionnons que l'essentiel de l'apprentissage se prête mal à la mesure puisqu'il est du domaine de l'être (qualitatif) plutôt que du domaine de l'avoir (quantitatif). Au-delà

d'une performance réalisée ou d'un objectif spécifique atteint, il y a tout un halo de formation qui se situe au niveau de la personne (son passé, ses capacités et sa façon particulière d'aborder la réalité) et qui peut faire l'objet d'une certaine évaluation mais non d'une mesure. (codes: 2, 3, 5)

2.5.3 Dans l'optique du progrès continu, la mesure critériée et l'évaluation formative sont plus significatives que la mesure normative et l'évaluation sommative. Dès lors, il faut privilégier l'insertion des deux premières dans nos pratiques d'évaluation. Ceci n'exclut en rien la place de l'évaluation sommative comme complément d'importance croissante lorsqu'on approche du niveau secondaire et, par la suite, de la certification comme telle; puisqu'alors les décisions du type promotion et sanction gagnent en importance. (codes: 1, 2, 3, 4, 5)

2.5.4 L'évaluation formative des apprentissages et l'évaluation sommative du rendement scolaire et du développement général des élèves constituent une partie importante et valorisée de la tâche des enseignants. (code: 2)

2.5.5 L'évaluation sommative cumulative basée sur une mesure critériée servira de critère fondamental lors de la promotion et du classement des élèves. Des tests uniformes peuvent s'appliquer lors du transfert de plusieurs clientèles à une même école. (codes: 1, 2, 5)

2.5.6 Lors des évaluations sommatives et diagnostiques, on verra, au moment des décisions, à tenir compte de la situation personnelle, familiale, sociale, économique et culturelle de l'élève, de même que de son cheminement éducatif. (codes:1, 3, 4, 5)

2.5.7 L'évaluation sommative sera axée sur l'atteinte des objectifs terminaux (modules) des plans d'étude . (code: 2)

2.5.8 L'individualisation du système prime l'enseignement individualisé car la pédagogie corrective, aussi nommée pédagogie de la courbe en J et Mastery Learning, peut s'insérer dans un contexte d'approche collective à l'enseignement si c'est le système qui s'individualise. (code: 3)

2.6 ÉVALUATION ET DROITS DES PARENTS

2.6.1 Les parents ont un droit fondamental à l'interprétation la plus complète possible des résultats de la mesure et de l'évaluation de leur enfant. (code: 4)

2.6.2 La Commission scolaire des Mille-Iles reconnaît aux parents le droit d'intervenir au niveau du classement et/ou d'une nouvelle orientation de leur enfant résultant d'un processus d'évaluation. (code: 4)

2.7 ÉVALUATION ET ÉVOLUTION

2.7.1 La Commission scolaire des Mille-Iles doit implanter graduellement sa politique institutionnelle en mesure et évaluation. (codes: 1, 2, 3, 4, 5)

2.7.2 La Commission scolaire des Mille-Iles doit réviser périodiquement sa politique institutionnelle en mesure et évaluation pour répondre de mieux en mieux aux besoins de sa clientèle et pour l'ajuster aux progrès à venir tant en pédagogie qu'en mesure et évaluation. (code: 4)

2.7.3 La Commission scolaire des Mille-Iles doit, dans la première étape d'implantation, favoriser la mise en place, par les écoles et les enseignants aidés par les Services éducatifs, des outils nécessaires à un bon fonctionnement

du système d'évaluation continue des apprentissages proposés. (codes: 1, 2, 3, 4, 5)

2.8 TABLEAU SYNTHÈSE DES PRINCIPES (6 thèmes et 15 énoncés)

THÈME I Énoncé 1	1. Cohérence et congruence avec le Plan-cadre des politiques pédagogiques . Articulation explicite des principes au Plan-cadre des politiques pédagogiques
THÈME II Énoncé 2 Énoncé 3	2. Autodétermination . Responsabilité par instance Commission scolaire ⟶ Plan-cadre des politiques pédagogiques/programmes institutionnels/politique institutionnelle en mesure et évaluation École ⟶ régime pédagogique/plans d'étude Enseignant ⟶ plan d'étude (terminaux et intermédiaires) Élèves ⟶ plan d'étude (intermédiaires) . Auto-évaluation intégrée à l'évaluation formative
THÈME III Énoncé 4	3. Formation intégrale . Pluralité des domaines et niveaux taxonomiques visés
THÈME IV Énoncé 5 Énoncé 6 Énoncé 7 Énoncé 8 Énoncé 9 Énoncé 10	4. Progrès continu et individualisation . L'école intègre la pratique de l'évaluation formative . L'évaluation prime la mesure: optimiser le traitement des informations pertinentes pour décider en fonction des besoins . La mesure critériée est plus significative dans le cheminement de l'élève que la mesure normative . L'évaluation formative est plus significative dans le cheminement de l'élève que l'évaluation sommative . L'évaluation sommative cumulative de type critérié et portant sur les terminaux des plans d'étude servira de critère fondamental de promotion et de classement . L'individualisation du système prime l'enseignement individualisé
THÈME V Énoncé 11 Énoncé 12	5. Droits des parents . Accès à l'information . Intervention au niveau du classement et de l'orientation
THÈME VI Énoncé 13 Énoncé 14 Énoncé 15	6. Évolution . Implantation graduelle . Révision périodique . Étape I est la mise en place des outils nécessaires (écoles/enseignants/conseillers)

2.9 PRINCIPES GÉNÉRAUX ET PRINCIPES DIRECTEURS

Nous avons d'abord identifié l'ensemble des principes de base de la Politique institutionnelle en mesure et évaluation, ceci nous a donné un bassin de vingt-deux principes. Ensuite, nous avons identifiés dans ce bassin quinze énoncés-clés qui structurent l'articulation de la Politique institutionnelle en mesure et évaluation au Plan-cadre des politiques pédagogiques. Maintenant, nous ferons ressortir la hiérarchisation relative des principes-clés, en déterminant parmi ceux-ci deux principes généraux et six principesdirecteurs qui les véhiculent par delà la classification purement thématique du plan-cadre.

TABLEAU PRINCIPES DIRECTEURS

PRINCIPES GÉNÉRAUX:
Principe de cohérence avec le P.C.P.P.
Principe d'un système d'évaluation continue.
PRINCIPES DIRECTEURS:
1. Principe de la responsabilité par instance.
2. Principe d'articulation avec la taxonomie des objectifs pédagogiques.
3. Principe du primat relatif de la mesure critériée et de l'évaluation formative dans nos pratiques éducatives.
4. Principe du primat relatif de l'évaluation sommative cumulative de type critérié dans la promotion et le classement des élèves.
5. Principe du droit des parents à l'information et à la consultation.
6. Principe de l'implantation graduelle à partir de la mise en place des outils nécessaires

3. OBJECTIFS

Ayant déjà identifié les principes directeurs de la politique en mesure et évaluation, nous allons, pour chacun d'eux, énumérer un certain nombre d'objectifs à poursuivre dans ce domaine. Ce premier travail ne se prétend pas exhaustif mais cohérent.

3.1 PRINCIPE DE LA RESPONSABILITÉ PAR INSTANCE

3.1.1 Que la Commission scolaire inclue explicitement dans ses programmes institutionnels des modalités et critères d'évaluation des objectifs terminaux, incluant un tableau de spécifications.

3.1.2 Que les écoles incluent explicitement dans leur régime pédagogique leurs modalités d'opérationnalisation de la politique institutionnelle en mesure et évaluation.

3.1.3 Que l'enseignant inclue dans son plan d'étude ses modalités de mesure et d'évaluation des objectifs intermédiaires et terminaux.

3.1.4 Que la Commission scolaire et/ou l'école précise clairement par écrit, les objectifs des tests administrés sous leur responsabilité, c'est-à-dire les types de décision auxquels serviront ces tests.

3.1.5 Au niveau de l'évaluation diagnostique, rendre accessible aux personnes concernées l'interprétation des résultats en conformité avec les lois, codes et règlements qui régissent les professions.

3.1.6 Évaluer périodiquement l'application du Plan-cadre des politiques pédagogiques, de la politique institutionnelle en mesure et évaluation et des programmes institutionnels (instruments à créer).

3.1.7 Que les écoles évaluent périodiquement la qualité de l'enseignement qui se dispense sous leur responsabilité; qu'un des indices de cette évaluation soit les modalités d'intégration de l'évaluation formative dans la classe.

3.1.8 Au niveau de la gestion de la mesure et évaluation, favoriser, par un modèle explicite, la déconcentration des pouvoirs et responsabilités vers les écoles de la Commission scolaire.

3.1.9 Promouvoir auprès du M.E.Q. l'établissement d'une politique d'accréditation des commissions scolaires s'inscrivant dans le cadre de la décentralisation administrative et pédagogique et de l'auto-évaluation institutionnelle.

3.1.10 Obtenir du M.E.Q. l'accréditation de la Commission scolaire des Mille-Iles.

3.1.11 Doter la Commission scolaire des Mille-Iles d'un personnel compétent en analyse institutionnelle et/ou en docimologie et/ou en didactique corrective.

3.2 PRINCIPE D'ARTICULATION DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION AVEC LA TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

3.2.1 Identifier formellement dans les tableaux de spécifications les domaines et les niveaux taxonomiques visés. Dans chaque domaine, on devra visé plus d'un niveau de façon à favoriser le développement des processus.

3.2.2 Que l'évaluation sommative respecte les tableaux de spécifications.

3.3 PRINCIPE DU PRIMAT RELATIF DE LA MESURE CRITÉRIÉE ET DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS NOS PRATIQUES ÉDUCATIVES

3.3.1 Favoriser l'implantation graduelle de modèles divers d'un système d'évaluation continue dans les écoles de la Commission scolaire à l'aide d'une information et d'une animation soutenues.

3.3.2 Que les formats des plans d'étude soit du type guide d'apprentissage par objectif pour faciliter au maximum la gestion de l'évaluation formative.

3.3.3 Que la Commission scolaire propose aux enseignants des modèles-types de tests critériés et de tests ou instruments formatifs pour chaque matière où c'est possible.

3.3.4 Que la Commission scolaire assure prioritairement une information et une animation soutenues sur l'enseignement par objectif, la mesure critériée et l'évaluation formative dans les écoles (volontaires au début) possiblement à l'aide de "trousses de sensibilisation".

3.3.5 Que les directions d'écoles se penchent formellement sur les effets et/ou exigences organisationnelles possibles de l'implantation de l'évaluation formative.

3.3.6 Que l'enseignant inclue explicitement l'auto-évaluation de l'élève parmi les modalités d'évaluation formative inscrites à son plan d'étude.

3.3.7 Produire une trousse sur les stratégies d'apprentissage (design pédagogique).

3.3.8 Produire un guide d'élaboration d'outils d'évaluation.

3.3.9 Que la Commission scolaire et les écoles rentabilisent la production courante d'outils d'évaluation formative par l'établissement progressif de banques d'items et de tests portant sur la maîtrise des objectifs intermédiaires.

3.3.10 Lors de l'élaboration d'instruments de mesure, qu'on prévoie, si possible, leur polyvalence.

3.3.11 Même si la qualité est très importante en mesure et évaluation, que les instruments préparés soient faciles de manipulation et ne pertubent pas le processus éducatif. L'évaluation est d'abord au service de l'élève qui apprend et du maître qui enseigne.

3.4 PRINCIPE DU PRIMAT RELATIF DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE CUMULATIVE DE TYPE CRITÉRIÉ DANS LA PROMOTION ET LE CLASSEMENT DES ÉLÈVES

3.4.1 Que l'école définisse les modalités de promotion et de classement des élèves, surtout en fonction d'évaluations sommatives cumulatives basées sur des tests, examens et/ou travaux critériés et portant sur l'atteinte des objectifs terminaux des programmes institutionnels repris dans les plans d'étude.

3.4.2 Que la Commission scolaire et les écoles rentabilisent la production courante d'outils d'évaluation sommative par l'établissement progressif de banques d'items et de tests portant sur l'atteinte des objectifs terminaux.

3.4.3 Qu'on identifie prioritairement et formellement les objectifs terminaux ou modules dans les plans d'étude.

3.4.4 Que simultanément on élabore les tableaux de spécifications.

3.5 PRINCIPE DU DROIT DES PARENTS À L'INFORMATION ET À LA CONSULTATION

3.5.1 Que les professionnels, l'école et les enseignants fournissent au(x) parent(s) de l'enfant concerné, toute information pertinente relativement à la mesure et à l'évaluation de leur enfant.

3.5.2 Que les professionnels, l'école et les enseignants consultent le(s) parent(s) concerné(s) sur les décisions à prendre par la suite.

3.6 PRINCIPE DE L'IMPLANTATION GRADUELLE À PARTIR DE LA MISE EN PLACE DES OUTILS NÉCESSAIRES

3.6.1 Présenter un plan d'aménagement et de développement dont l'objet sera d'opérationnaliser l'application de la politique institutionnelle en mesure et évaluation.

3.6.2 Réviser périodiquement la politique de mesure et évaluation pour répondre adéquatement aux nouveaux besoins du milieu, principalement de celui qui apprend: l'élève; afin aussi de corriger les lacunes face à l'imprévisible.

3.6.3 Présenter à court terme une hypothèse de schéma des étapes d'opérationnalisation sur cinq ans et un ensemble d'hypothèses d'opérationnalisation pour les deux prochaines années, basées sur la mise en place des conditions et outils nécessaires, et impliquant toutes les instances (ceci au niveau d'écoles et d'enseignants volontaires au début).

3.7 SYNTHÈSE PRINCIPES ET OBJECTIFS

Nous avons formulé une trentaine d'énoncés d'objectifs en relation avec nos six principes directeurs et cohérents avec nos principes généraux. Nous allons maintenant hiérarchiser l'ensemble des objectifs de façon à percevoir clairement les lignes de force qui s'en dégagent. Ceci donne le tableau synthèse qui suit avec douze énoncés d'objectifs-clés.

3.7 TABLEAU SYNTHÈSE PRINCIPES ET OBJECTIFS

COHÉRENCE AVEC LE PLAN-CADRE	1er PRINCIPE: Responsabilité par instance	OBJECTIF 1	. Que chaque instance explicite formellement ces modalités d'opérationnalisation propre.
	2e PRINCIPE: Articulation avec la taxonomie	OBJECTIF 2	. Produire des tableaux de spécifications pour chaque programme institutionnel et/ou plan d'étude.
	3e PRINCIPE: Primat relatif de la mesure critériée et de l'évaluation formative	OBJECTIF 3	. Que les formats des plans d'étude soient du type guide d'apprentissage par objectif.
		OBJECTIF 4	. Production de modèles-types de tests critériés et d'instruments formatifs.
		OBJECTIF 5	. Trousses de sensibilisation à la formation par objectif et à l'élaboration d'outils d'évaluation dans chaque domaine.
		OBJECTIF 6	. Banques d'items et de tests sur les intermédiaires.
	4e PRINCIPE: Primat relatif de l'évaluation sommative cumulative de type critérié pour la promotion	OBJECTIF 7	. Que la Commission scolaire spécifie les critères de promotion et classement sur la base de l'atteinte des objectifs terminaux.
		OBJECTIF 8	. Banques d'items et de tests sur les terminaux.
	5e PRINCIPE: Droit d'information et de consultation des parents	OBJECTIF 9	. Fournir l'information pertinente sur les évaluations et décisions importantes.
	6e PRINCIPE: Implantation graduelle basée sur la mise en place, par chaque instance, des outils nécessaires.	OBJECTIF 10	. Produire un plan d'aménagement basé sur une implantation par étapes.
		OBJECTIF 11	. Garantir une révision périodique.
		OBJECTIF 12	. Mise en place des outils nécessaires avec les écoles et enseignants volontaires.

4. OPÉRATIONNALISATION

Après avoir énoncé et structuré un certain nombre de principes et d'objectifs, il nous faut maintenant préciser comment nous comptons les opérationnaliser. C'est l'objet de cette section qui présente:

- un modèle d'opérationnalisation de cette politique fondé sur la répartition des responsabilités à chaque palier administratif et/ou pédagogique;
- une technique particulière proposée quelque part dans le modèle: l'échantillonnage;
- un protocole de transfert d'une clientèle étudiante d'une école à une autre.

4.1 MODÈLE D'OPÉRATIONNALISATION

Nous préciserons ici, à l'aide d'une grille spécifique, le rôle dévolu à chacune des instances suivantes en mesure et évaluation:

- le ministère de l'Éducation,
- la Commission scolaire,
- l'école,
- l'enseignant,
- l'élève.

Or, qu'est-ce que préciser le rôle d'une instance donnée en mesure et évaluation, sinon de répondre aux questions suivantes:

- Qu'évalue-t-elle?
- Pourquoi évalue-t-elle?
- Qui évalue-t-elle?
- Quand évalue-t-elle?
- Comment évalue-t-elle?

En d'autres termes, nous aurons précisé le rôle de chaque instance quand nous aurons

- déterminé l'OBJET (le QUOI) de sa mesure et de son évaluation, c'est-à-dire ce sur quoi portent celles-ci;
- fixé les OBJECTIFS (le POURQUOI) de sa mesure et de son évaluation;
- délimité le DOMAINE D'APPLICATION (le QUI) de sa mesure et de son évaluation, c'est-à-dire la clientèle ou le secteur cible;
- établi la FRÉQUENCE minimale (le QUAND) de sa mesure et de son évaluation;
- proposé les MOYENS (le COMMENT) appropriés à la mesure et à l'évaluation de chaque objet, c'est-à-dire les instruments adéquats et, dans certains cas leurs modalités de confection et d'administration en vue d'en assurer la validité et la fidélité.

Ce sont précisément ces éléments: objet, objectifs, domaine d'application, fréquence et moyens, que nous avons retenus pour construire notre grille initiale. Les tableaux qui suivent sont issus de cette grille; ils nous permettent de voir comment se concrétisera notre politique institutionnelle en mesure et évaluation, puisque nous l'avons voulue à la fois opérationnelle et congruente avec le Plan-cadre des politiques pédagogiques.

Il va s'en dire que les tableaux d'opérationnalisation qui suivent n'ont de sens qu'en référence aux concepts et notions propres à un système d'évaluation continue des apprentissages. Une lecture adéquate fera particulièrement référence aux deux tableaux nommés "articulation des sous-systèmes d'évaluation en prises de décision: domaine du concept d'évaluation" et "système d'évaluation continue". De plus, les deux tableaux synthèses présentés à la fin de la conclusion en représentent l'aboutissement même.

4.1.1 LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

	Évalue
OBJET (Quoi)	. Ses programmes . Ses politiques pédagogiques
OBJECTIFS (Pourquoi)	. Certifier les études à la fin du secondaire . Déterminer le degré d'atteinte des objectifs des programmes . Mettre à jour ses programmes . Orienter ses politiques en éducation
DOMAINE D'APPLICATION (Qui)	Selon les objectifs: . La clientèle scolaire de la fin du secondaire OU . Toute la clientèle scolaire du Québec
FRÉQUENCE (Quand)	. À la fin du secondaire: 1 fois l'an OU . Une fois l'an au maximum
MOYENS (Comment)	INSTRUMENTS . Examens . Tests . Rapports . Rencontres --- MODALITÉS . Fournit aux commissions scolaires les questionnaires et le matériel d'examens . Donne des directives d'administration . Publie les résultats et leur interprétation
SYNTHÈSE	Bref, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION a la responsabilité . de la certification des études à la fin du cours secondaire . de l'évaluation de l'application de ses programmes et de ses politiques pédagogiques

4.1.2 LA COMMISSION SCOLAIRE

	Évalue
OBJET (Quoi)	. Ses programmes institutionnels . Ses politiques institutionnelles . Son Plan-cadre des politiques pédagogiques
OBJECTIFS (Pourquoi)	. Déterminer le degré d'atteinte des objectifs terminaux de ses programmes institutionnels . Sanctionner les examens non uniformes servant à la certification . Vérifier la pertinence des objectifs visés
DOMAINE D'APPLICATION (Qui)	. La clientèle du préscolaire . Les clientèles de fins de cycles au primaire . Les clientèles-degrés au secondaire . L'entreprise pédagogique
FRÉQUENCE (Quand)	. Minimum: 1 fois tous les 3 ans . Maximum: 1 fois l'an
MOYENS (Comment)	INSTRUMENTS . Grilles d'évaluation . Rapports d'étapes . Tests, examens, épreuves . Banques d'items . Formation de comités pour le passage primaire/secondaire et pour les autres transferts collectifs d'une école à une autre --- MODALITÉS . Sous la responsabilité de la direction générale . Par une équipe ad hoc: de façon générale sur des échantillons représentatifs des clientèles visées et, de façon exceptionnelle, sur l'ensemble de la clientèle cible. . Nécessité d'assurer la confidentialité du contenu des instruments
SYNTHÈSE	Bref, LA COMMISSION SCOLAIRE . N'évalue pas elle-même par des examens communs, - les élèves - les apprentissages . Évalue au moins tous les trois ans - l'application de son Plan-cadre des politiques pédagogiques - l'application de ses politiques institutionnelles - l'application de ses programmes institutionnels, généralement sur des échantillons de clientèles.

4.1.3 L'ECOLE

	Évalue
OBJET (Quoi)	. Son régime pédagogique . Ses plans d'étude d'école . Ses plans d'étude de classe . Le rendement scolaire ces élèves . Le développement général de chacun de ses élèves
OBJECTIFS (Pourquoi)	. Mettre à jour son régime pédagogique et ses plans d'étude d'école . Sanctionner ses plans d'étude de classe . Déterminer le degré d'atteinte des objectifs terminaux de ses plans d'étude . Déterminer le degré de pertinence des objectifs terminaux de ses plans d'étude . Déterminer les aptitudes des élèves . Classer ses élèves . Transférer une clientèle
DOMAINES D'APPLICATION (Qui)	. L'entreprise-école . L'ensemble de sa clientèle scolaire
FRÉQUENCE (Quand)	. Minimum: 1 fois l'an (sauf pour les mesures psychométriques: au besoin)
MOYENS (Comment)	INSTRUMENTS . Grilles d'évaluation . Banques d'items et de tests . Examens, épreuves . Tests psychométriques . Rapports . Entrevues . Autres --- MODALITÉS . Banques d'items à l'école . Banques d'instruments aux Services éducatifs . Grilles-types fournies par les services de la Commission scolaire . Administration sous la responsabilité de la direction de l'école
SYNTHÈSE	Bref, L'ÉCOLE . Évalue au moins une fois l'an - son régime pédagogique - ses plans d'étude - le rendement scolaire de ses élèves - le développement général de ses élèves . Dispose de l'aide spécifique des Services éducatifs . A la responsabilité finale du classement et de la promotion de ses élèves

4.1.4 L'ENSEIGNANT

	Évalue
OBJET (Quoi)	. La qualité des apprentissages . Le rendement scolaire . Le développement général de l'élève . Son plan d'étude de classe
OBJECTIF (Pourquoi)	. Déterminer le degré de maîtrise des objectifs intermédiaires et du domaine terminal (évaluation formative) . Déterminer le degré d'atteinte des objectifs terminaux des plans d'étude (évaluation sommative cumulative) . Assurer un cheminement de l'élève adapté à ses besoins . Mettre à jour son plan d'étude . Aider au classement et à la promotion des élèves
DOMAINE D'APPLICATION (Qui)	. Les élèves qui lui sont confiés . Son enseignement et son activité professionnelle
FRÉQUENCE (Quand)	. Selon des modalités compatibles avec un système d'évaluation continue
MOYENS (Comment)	INSTRUMENTS . Banque d'items et de tests sur les intermédiaires . Banque de tests critériés de type formatif sur le domaine des terminaux . Banque d'items et de tests sur les terminaux, sous la responsabilité de l'école . Grilles d'observation comportementale . Autres --- MODALITÉS . Selon les instruments utilisés . Administration sous la responsabilité de l'enseignant . Auto-évaluation faite par l'élève comme partie de l'évaluation formative
SYNTHÈSE	Bref, L'ENSEIGNANT . Evalue selon le modèle d'un système d'évaluation continue: - ses élèves - la qualité de leurs apprentissages . Cette évaluation se fait selon des critères objectifs inscrits dans les programmes institutionnels, les plans d'étude et les régimes pédagogiques . Cette évaluation est la plus fondamentale du système éducatif, sa raison d'être, elle est formative

4.1.5 L'ÉLÈVE

	Évalue
OBJETS (Quoi)	. L'ensemble de ses activités éducatives
OBJECTIFS (Pourquoi)	. Rétroaction efficace sur ses apprentissages . Participer à l'évaluation dont il est l'objet à l'école . Se situer par rapport aux objectifs de son programme de formation et juger de son cheminement
DOMAINE D'APPLICATION (Qui)	. Lui-même
FRÉQUENCE (Quand)	. De façon continue
MOYENS (Comment)	INSTRUMENTS . Guides d'apprentissage par objectifs . Tests de type formatif . Grilles d'auto-évaluation comportementale . Entrevues . Autres --- MODALITÉS . Sous la responsabilité de l'enseignant et de l'élève
SYNTHÈSE	Bref, L'ÉLÈVE . Est capable d'auto-évaluation formative puisqu'il est capable d'autodétermination . Cette auto-évaluation - se situe au niveau de l'évaluation formative - est une activité intégrée à l'apprentissage - est considérée elle-même comme une activité éducative - déborde l'aspect strictement cognitif pour englober la personne - est partie du système d'évaluation continue géré par l'enseignant et l'école

4.1.6 TABLEAU SYNTHÈSE DU MODÈLE D'OPÉRATIONNALISATION

	M.E.Q.	COMMISSION SCOLAIRE	ÉCOLE	ENSEIGNANT	ÉLÈVE
OBJET (Quoi)	. Politiques pédagogiques . Programmes	. Plan-cadre des politiques pédagogiques . Politiques institutionnelles . Programmes institutionnels	. Régime pédagogique . Plans d'étude d'école . Développement général de l'élève	. Rendement scolaire de l'élève . Développement général de l'élève . Plan de travail et/ou plan d'étude de classe	. L'ensemble de ses activités éducatives
OBJECTIFS (Pourquoi)	. Le système scolaire . Les objectifs de ses programmes	. Les objectifs généraux du Plan-cadre des politiques pédagogiques . Les objectifs terminaux de ses programmes institutionnels	. Le projet éducatif de l'école . Les objectifs terminaux de ses plans d'étude	. Les objectifs terminaux et intermédiaires de son plan d'étude . Le progrès continu de ses élèves	. Auto-évaluation intégrée à l'apprentissage et à l'évaluation formative . Suivre son propre cheminement
DOMAINE D'APPLICATION (Qui)	. Clientèle de fin secondaire . Clientèle scolaire du Québec	. L'entreprise pédagogique . Clientèles - du pré-scolaire - de fin de cycles au primaire - degrés au secondaire	. L'entreprise-école . La clientèle de l'école	. Les élèves qui lui sont confiés	. Lui-même
FRÉQUENCE (Quand)	. Annuellement	. Au minimum 1 fois tous les 3 ans	. Au minimum 1 fois l'an	. De façon continue	. De façon continue
MOYENS (Comment)	. Examens, tests . Rapports . Rencontres	. Test, épreuves . Échantillons, équipes ad hoc . Grilles . Rapports	. Tests, examens, épreuves . Banque d'instruments . Grilles . Rapports, entrevues	. Banque d'items . Banque de tests formatifs et sommatifs . Grille d'observations comportementales	. Guide d'apprentissage par objectifs . Tests de type formatif . Grilles d'auto-évaluation . Entrevues

4.2 UNE TECHNIQUE PARTICULIÈRE: L'ÉCHANTILLONNAGE

4.2.1 Évaluation des programmes institutionnels et échantillonnage

. Attendu qu'un des rôles de la Commission scolaire est de mesurer et d'évaluer l'application de ses différents programmes institutionnels;

. Attendu qu'à cet effet il n'est pas nécessaire de généraliser l'application de l'instrument de mesure ou d'évaluation à l'ensemble de la clientèle visée par le programme;

. Attendu qu'il revient à chaque école de rejoindre l'ensemble de la clientèle visée par chaque plan d'étude d'école (ou ce qui en tient lieu);

La mesure et l'évaluation des programmes institutionnels, par la Commission scolaire, se feront sur des échantillons représentatifs des clientèles visées par chaque programme institutionnel.

4.2.2 Définition

Un échantillon se définit comme un ensemble de sujets représentatifs d'une population donnée.

4.2.3 Type d'échantillonnage

4.2.3.1 L'échantillon sera établi par pur hasard dans chaque groupe-élèves (classe) visé par un programme institutionnel donné;

4.2.3.2 L'échantillon sera établi par procédés informatiques afin que seul le hasard soit responsable de la sélection des sujets.

4.2.4 Normes d'échantillonnage

4.2.4.1 En règle générale, l'échantillon sera construit à partir de la norme 1/8.

4.2.4.2 Si un programme s'adresse à une clientèle régionale de 30 à 240 élèves, l'échantillon devra comprendre un minimum de 30 sujets afin de pouvoir inférer des résultats obtenus, des conclusions statistiquement valables.

4.2.4.3 Si un programme s'adresse à une clientèle régionale inférieure à 30 élèves, l'épreuve s'adressera à l'ensemble de cette clientèle.

4.2.4.4 Pour chaque programme mesuré ou évalué, l'école ne pourra présenter moins de 10 sujets. Dans ce cas, la norme est de 1/x ou x<8.

4.3 PROTOCOLE DE TRANSFERT D'UNE CLIENTÈLE ÉTUDIANTE D'UNE ÉCOLE À UNE AUTRE

Étant donné que, par sa politique en mesure et évaluation, la Commission scolaire délègue aux directions d'école la responsabilité du classement des élèves, le transfert des clientèles concernées se fera dorénavant en respectant le protocole suivant:

- Le principal qui reçoit les élèves est responsable de leur classement définitif: ceci en respectant les principes de la présente politique.
- Ce classement s'établira en concertation avec la direction de l'école d'où viennent les élèves, et avec un représentant des services de la Commission scolaire qui assure la coordination de cette opération.

CONCLUSION

Dans le présent document notre démarche s'est appliquée:

- à définir clairement la problématique sociale et institutionnelle de la mesure et de l'évaluation des apprentissages,
- à définir clairement les notions et concepts fondamentaux propres à la mesure et à l'évaluation des apprentissages,
- à définir clairement les principes directeurs de la politique institutionnelle en mesure et évaluation, de même que l'articulation de l'ensemble des principes au Plan-cadre des politiques pédagogiques, à sa finalité, à ses buts et à ses objectifs généraux,
- à définir clairement des objectifs qui spécifient les conditions d'application des principes directeurs, dans le cadre général de la philosophie du Plan-cadre des politiques pédagogiques.
- à définir clairement un modèle d'opérationnalisation fondé sur la déconcentration des pouvoirs et la répartition des responsabilités à chacune des instances impliquées dans le processus éducatif.

Cette problématique, ces concepts, ces principes, ces objectifs, ce modèle opérationnel constituent précisément le domaine et la substance mêmes de la Politique institutionnelle en mesure et évaluation.

Le sens même de toute cette politique demeure d'assurer des services éducatifs les plus adaptés possibles aux besoins de celui qui, enfant, adolescent ou adulte, vient apprendre, faire des apprentissages, dans les écoles de la Commission scolaire des Mille-Iles. Donc, de promouvoir une évaluation qui soit au service des apprentissages des élèves.

Les deux tableaux synthèses qui suivent présentent les éléments clés et les articulations essentielles de la présente politique.

I - TABLEAU SYNTHÈSE: Politique institutionnelle en évaluation du curriculum et du fonctionnement institutionnel

BESOINS IDENTIFIÉS ⟶ CURRICULUM ET FONCTIONNEMENT ADAPTÉS ⟶ ÉVALUATION ADÉQUATE ⟶ DÉCISIONS PERTINENTES

PLAN-CADRE DES POLITIQUES PÉDAGOGIQUES ⟶ SYSTÈME D'ÉVALUATION CONTINUE

MOMENT	TYPES DE BESOIN	TYPES D'OBJET	TYPES D'ÉVALUATION	TYPES DE DÉCISION	TYPES D'INSTANCE
AVANT	. Identification des besoins	. Le milieu . Les clientèles	. Diagnostique	. Conception de politiques et de programmes institutionnels . Conception d'un régime pédagogique et de plans d'étude	. Commission scolaire . École
PENDANT ET APRÈS	. Éducation adaptée au milieu	. Politiques institutionnelles . Programmes institutionnels	. Formative	. Vocation des écoles (distribution des clientèles) . Révision des politiques et programmes institutionnels	. Commission scolaire
		. Régimes pédagogiques	. Sommative	. Sanction des régimes pédagogiques	
	. Éducation adaptée à la clientèle	. Régime pédagogique . Plans d'étude d'école	. Formative	. Révision du régime pédagogique . Révision des plans d'étude d'école	. École
		. Plans d'étude de classe	. Sommative	. Sanction des plans d'étude de classe	

II - TABLEAU SYNTHÈSE: Politique institutionnelle en évaluation des apprentissages

BESOINS IDENTIFIÉS ⟶ FORMATION ADAPTÉE ⟶ ÉVALUATION ADÉQUATE ⟶ DÉCISIONS PERTINENTES					
PLAN-CADRE DES POLITIQUES PÉDAGOGIQUES ⟶ SYSTÈME D'ÉVALUATION CONTINUE					
MOMENT	TYPES DE BESOIN	TYPES DE CONCEPT D'APPRENTISSAGE	TYPES D'ÉVALUATION	TYPES DE DÉCISION	TYPES D'INSTANCE
AVANT ET PENDANT	. Éducation adaptée	. Fonction de facteurs . Pédagogie de situation et d'objet technique	. Diagnostique . Formative par domaine	. Placement - orienter - classer . Dépistage curatif	Ecole
PENDANT	. Logicité . Cohérence . Consonance cognitive, affective, psychomotrice	. Processus . Pédagogie de résolution de problèmes	. Formative: somme des intermédiaires	. Dépistage correctif . Renforcement . Vérification de la maîtrise des objectifs	Enseignant
			. Formative: intermédiaires pris un à un	. Vérifier . Corriger . Renforcer	Élève
APRÈS	. Sanction officielle . Reconnaissance sociale d'acquis	. Produit . Pédagogie de conditionnement	. Sommative cumulative	. Vérification de l'atteinte des terminaux . Sanction . Attestation . Promotion	École
				. Certification . Analyse et recherche	M.E.Q. et C.S.
GESTION DE SERVICES ÉDUCATIFS CENTRÉE SUR LES BESOINS DE L'APPRENTISSAGE					

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE DES OUVRAGES UTILISÉS OU CONSULTÉS

I- AUTEURS

Angers, Pierre, Bouchard, Colette, Qu'est-ce que le progrès continu?, Prospective, avril 1973.

Aylwin, Ulric, Vocabulaire de la pédagogie, Prospective, avril 1973.

Bloom, Benjamin S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, (Domaine cognitif) P.U.Q., 1975.

Bloom, Benjamin S., Hastings-J. Thomas, Madaus-George F., Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Mc Graw-Hill, 1971.

Bonboir, Anna, La docimologie, P.U.F., 1972.

Brouillet, Yves (avec C. Paquette), Plans d'étude et pédagogie ouverte, GREI, 1977.

Burns, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, C.A.D.R.E., 1975.

Girard, Richard, Mesure fondée sur les objectifs, P.U.L., 1975

Faure, Edgar, (sous la direction de), Apprendre à être, UNESCO, Fayard, 1972.

Foulquié, Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1971.

Gauthier, Fernand, Typologie des activités d'évaluation, Juin 1975.

Hunter, Madeleine, L'enseignement individualisé, The Instructor Publications Inc., Avril 1971.

Krathwohl, David-R., Bloom, B.S., Masia, Bertram-B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, (domaine affectif) P.U.Q., 1976.

Landsheere, Gilbert et Vivianne, Définir les objectifs de l'éducation, P.U.F., 1976.

Landsheere, Gilbert, Évaluation continue et examens, Ed. Fernant Nathan, Paris, 1974.

Landsheere, Gilbert, Les tests de connaissances, Editests, Bruxelles, 1965.

Mager, R.F., Comment définir des objectifs pédagogiques, 2e éd., Bordas, 1977.

Mager, R.F., Pour éveiller le désir d'apprendre, Gauthier-Villars, 1969.

Mont Mollin, Maurice de, L'enseignement programmé, 4e éd., P.U.F., 1975.

Nadeau, Marc-André, Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques, Éd. St-Yves Inc., 1975.

Nadeau, Marc-André, L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: un modèle d'évaluation continue, Université Laval, 1977.

Oliver, Albert I., Curriculum Improvement, Second Ed., 1977.

Paquette, Claude, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Éd. N.H.P., 1976.

Paquette, Claude, Organisation de l'enseignement individualisé, Action pédagogique no 21, février 1972.

Paré, André, Créativité et pédagogie ouverte, 3 vol., Éd. N.H.P., 1977.

Paré, André, Quelques énoncés en vrac,

Paré, André, Une école nouvelle pour une société nouvelle, École coopérative, novembre 1970.

Popham, W. James (Editor), Evaluation in Education, McCutchan, 1974.

Popham, W. James, Evaluating Instruction, Prentice Hall, 1973.

Popham, W. James, The uses of instructional Objectives, Fearon Publishers, 1973.

Racine, Serge, Un modèle de mesure formative reliée à un domaine, Thèse de doctorat, Université du Montréal.

Rosnax, Joel, Le macroscope, Seuil, 1975.

Scallon, Gérard, Présentation de l'évaluation par domaine (notes prises lors de), Colloque de la D.M.E.A., Québec, mai 1978.

Scallon, Gérard, L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation, Prospective, octobre 1974.

Scallon, Gérard, Dubé, Serge, Notions générales de docimologie, octobre 1974.

Scallon, Gérard, Dubé, Serge, Notions générales de docimologie, novembre 1974.

Talmage, Harriet, Statistics as a Tool for Educational Practitioners, McCutchan, 1976.

Tardif, Henri, Veillette, Marcel, Pour une plus grande rationalité à l'école élémentaire, troisième partie: l'évaluation.

II- ORGANISMES

Association des Cadres scolaires du Québec, Les causes de nos difficultés en matière d'évaluation, Montréal 1975.

Association des Cadres scolaires du Québec, Mémoire de l'Association des Cadres scolaires du Québec sur le dossier scolaire cumulatif dans le système d'éducation du Québec.

C.A.D.R.E., Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques, 1973.

Comité provincial de pastorale à l'élémentaire, "Être au présent", septembre 1975.

Commission scolaire des Mille-Iles, Plan-cadre des politiques pédagogiques, 1974.

Commission scolaire des Mille-Iles, Principes directeurs de nos activités d'apprentissage, Adm. 78-01-492.

Commission scolaire des Mille-Iles, Guide d'élaboration d'un programme institutionnel, Adm. 78-01-493.

Conseil supérieur de l'éducation, "L'activité éducative", Rapport annuel 1969-1970.

G.R.E.C., Mesure et évaluation, Extrait du bulletin no 5, février 1974.

G.R.E.C.. Bibliographie commentée de la mesure critériée. numéro spécial, U.Q.A.M. 1975.

S.E.C., Quelques notes sur l'enseignement religieux et l'évaluation, Code 5.02

III- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

M.E.Q., À propos du règlement no 7, 1971-1975, Enseignement secondaire Code 16-8005.

M.E.Q., D.G.D.P., Cadre d'élaboration des programmes, DG 78-04-04.

M.E.Q., D.G.D.P., Guide docimologique, fascicule 3, Notions sur la taxonomie, Code 16-7253, 1977.

M.E.Q., D.G.D.P., Guide décimologique, fascicule 4, Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'évaluation normative, Code 16-7254, 1977.

M.E.Q., D.G.D.P., Guide docimologique, fascicule V, Conseils pratiques pour la rédaction de questions d'examens et de tests dans le cadre de l'évaluation normative, Édition préliminaire, 1976.

M.E.Q., D.G.D.P., Guide docimologique, fascicule 6, Notions relatives aux qualités d'un instrument de mesure utilisé dans le contexte de l'évaluation normative, Code 16-7256, 1977.

M.E.Q., D.G.E.A., Système d'évaluation, SEV-7690.

M.E.Q., D.G.E.A., Guide d'élaboration des instruments d'évaluation, (domaine congitif) SEV-7550.

M.E.Q., D.G.E.A., Guide d'élaboration des instruments d'évaluation (domaine psycho-moteur), SEV-7551.

M.E.Q., D.G.E.A., Système de reconnaissance (cahier 111).

M.E.Q., D.G.E.A., (Cuillard C. et Allaire F.) Le temps d'apprendre, 1975.

M.E.Q., D.G.E.E.S., Guide docimologique, fascicule 1 Introduction à la mesure et à l'évaluation, Code 16-7251, 1976.

M.E.Q., D.G.E.E.S., Guide docimologique, fascicucle2, Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, Code 16-7252, 1976.

M.E.Q., Document d'information pour la consultation relative aux objectifs et à la politique du M.E.Q. en mèsure et évaluation préconisés pour les élèves des niveaux élémentaire et secondaire, Code 16-7507.

M.E.Q., Jalons pour une politique du M.E.Q. en matière de mesure et d'évaluation aux niveaux élémentaire et secondaire (document de travail) février, 1974.

M.E.Q., L'école milieu de vie (2), Organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire, Code 16-62-3, 1975.

M.E.Q., L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert), 1977.

M.E.Q., L'examen, un instrument de mesure, 1975.

M.E.Q., Les instruments d'évaluation, 1975.

M.E.Q., Le test, un instrument de mesure, 1975.

M.E.Q., Objectifs et politique du M.E.Q. en mesure et évaluation pour élèves des niveaux élémentaire et secondaire, Code 16-7502, novembre, 1974.

M.E.Q., Opération Départ, livre V, 1971.

M.E.Q., Règlement no 2, 1972.

M.E.Q., Règlement no 3, 1972.

M.E.Q., Semev 18-06, 75-08-15, Guide administratif pour les opérations de mesure et d'évaluation.

M.E.Q., Système d'auto-évaluation institutionnelle, (Edition préliminaire), septembre 1975.

M.E.Q., Système d'auto-évaluation institutionnelle, (Edition provisoire), juin 1975.

M.E.Q., Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, (Document pour consultation), Code 28-1181, juin 1975.

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
2275, RUE HONORE-MERCIER
LAVAL, SAINTE-ROSE
H7L 2T1

Cette politique institutionnelle
en mesure et évaluation a été
acceptée par le Conseil des
commissaires, le 9 août 1978.
Résolution CC 78-79, numéro 05.